



Lilla fröken och stora pojken

*– en studie om samspel mellan flickor, pojkar och pedagoger i
daghemmets rutinsituationer*

Emma Wegelius

Avhandling för magisterexamen

Utbildningslinjen för lärare inom
småbarnspedagogik

Fakulteten för pedagogik och
välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2019

Handledare Mia Heikkilä

Abstrakt

Författare	Årtal
Emma Wegelius	2019
Arbetets titel	
Lilla fröken och stora pojken – en studie om samspel mellan flickor, pojkar och pedagoger i daghemmets rutinsituationer	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen	Sidantal (tot.)
Utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik, Åbo Akademi, Vasa	76 (88)
Referat	
<p>Syftet med studien är att analysera samspelet mellan pedagoger och flickor och pojkar i daghemmets rutinsituationer. Betoningen läggs på hur pedagogerna bemöter flickor och pojkar i daghemmets rutinsituationer i matsalen, i tamburen och vid samlingen. Uppmärksamheten riktas mot ifall pedagogerna har ett genussensitivt språk, ifall de använder könskategoriseringar och ifall någotdera könet blir mera tillrättavissat. Vidare diskuterar studien också huruvida de vuxna med sitt verbala och icke-verbala språk och bemötande gör skillnad på flickor och pojkar. Studien tangerar även frågan om barnens sätt att tala innehåller drag av könskategoriseringar.</p> <p>Följande forskningsfrågor har ställts utgående från studiens syfte:</p> <ol style="list-style-type: none">1. På vilka sätt bemöter pedagogerna flickor och pojkar i olika situationer?2. På vilka sätt görs genus genom de vuxnas verbala språk?3. Finns det språkliga könskategoriseringar i barnens språk och i så fall hurdana? <p>Studien grundar sig på feministisk poststrukturalistisk teori, som utmanar dikotomin manligt och kvinnligt. Det biologiska och sociala könet uppfattas inte som separata, utan skillnaderna mellan flickor och pojkar ses som resultat av den sociala påverkan och miljöns inflytande. Tidigare forskning presenteras för att en jämförelse av resultaten ska vara möjlig.</p> <p>Studien genomfördes som en kvalitativ forskning och baserade sig på videoobservationer. En fältdagbok användes som kompletterande material. Videoobservationerna gjordes under två dagar i varje av de tre respektive daghemmen som deltog i studien. Det totala antalet filmade situationer var 18 medan det totala antalet barn som deltog var 53. Den totala längden på videomaterialet var 4 timmar 51 minuter och 5 sekunder. Barnen som deltog i studien var mellan ett och fem år. Det insamlade materialet analyserades både i relation till den tidigare forskningen och i relation till den framförda teorin. Slutligen analyserades materialet ännu i relation till de styrdokument som ställer krav på småbarnspedagogiken.</p> <p>Resultaten visar att samspelet mellan pedagogerna och flickor och pojkar på daghem är påverkat av samhällets dominerande diskurser och av dikotomin manligt och kvinnligt. Pojkarna får mera</p>	

hjälp och tillåts ta ett större utrymme i sitt agerande, medan flickorna får mera språklig stimuli samtidigt som de avkrävs ett större ansvar vid påklädningen och vid följandet av regler. De vuxna använder sig även av ett könsstereotypiskt bemötande. I de vuxnas verbala språk görs genus främst genom könskategorisering i form av gruppering, uppmuntran och tillsägelse. Sättet som barnen gör skillnad på de olika könen är tydligt påverkat av barnens ålder. Det sker även främst genom positionering, avvikande från normer och generalisering.

Sökord/indexord

Genus, kön, genussensitivitet, samspel, könskategorisering, daghem, barn, flicka, pojke

INNEHÅLL

ABSTRAKT

1	INLEDNING	1
1.1	Bakgrund och problemdiskussion	2
1.2	Syfte och forskningsfrågor	3
1.3	Definition av begreppen kön och genus	3
1.4	Disposition.....	5
2	SOCIALT GENUS OCH KULTURBUNDNA KÖN.....	6
2.1	Det sociala samspelet i skapandet av kön och genus	6
2.1.1	Könskategorisering i bemötandet av barn.....	9
2.2	De vuxnas roll i skapandet av manligt och kvinnligt	11
2.3	Feministisk poststrukturalistisk syn på genusskapande	13
2.4	Sammanfattning.....	16
3	DAGHEMMET UR ETT GENUSPERSPEKTIV	17
3.1	Genus och jämställdhet i Grunderna för planen för småbarnspedagogik	18
3.2	Genussensitivt arbetssätt	19
3.3	Genus och jämställdhetsarbete på daghem.....	21
4	ANSATS OCH METOD	25
4.1	Kvalitativ ansats	25
4.2	Datainsamlingsmetod	26
4.2.1	Videoobservation som datainsamlingsmetod.....	26
4.2.2	Genomförandet av datainsamling	29
4.3	Informanterna	30
4.4	Databearbetning och analys.....	32
4.5	Etiska aspekter.....	34

4.6	Tillförlitlighet och generaliserbarhet.....	35
5	RESULTATREDOVISNING	37
5.1	Genusgörande genom bemötande	38
5.1.1	Erbjudandet om hjälp respektive förväntan om självständighet	38
5.1.2	Följandet av instruktioner och regler	42
5.1.3	Kravet på språkliga färdigheter	48
5.1.4	Könsstereotyp bemötande	50
5.2	Genusgörande i vuxnas språk.....	53
5.2.1	Gruppering	53
5.2.2	Uppmuntran	55
5.2.3	Tillsägelser	56
5.3	Genusgörande i barnens språk.....	57
5.3.1	Positionering	57
5.3.2	Avvikande från normer	59
5.3.3	Generalisering	60
5.4	Slutsats.....	61
6	SAMMANFATTANDE DISKUSSION	63
6.1	Metoddiskussion.....	63
6.2	Resultatdiskussion.....	65
6.2.1	Diskursen om att behöva hjälp och att bete sig ordentligt	66
6.2.2	Könskategorisering och ett gränsupprätthållande beteende.....	67
6.2.3	Bemötandet av flickor och pojkar och görandet av genus	69
6.3	Förslag till fortsatt forskning.....	71
6.4	Slutord	72
	LITTERATUR.....	73

Emma Wegelius

BILAGOR

BILAGA 1 – DAGHEMMETS TILLÅTELSE

BILAGA 2 – FÖRÄLDRARNAS SAMTYCKE

BILAGA 3 – EXEMPEL PÅ FÄLTDAGBOK

BILAGA 4 – EXEMPEL PÅ TRANSKRIBERING AV EN VIDEOSEKVEN

TABELLER

Tabell 1. Längden på videosekvenserna	30
Tabell 2. Antalet barn som deltog i studien	31

1 Inledning

Barnen sitter i en halvcirkel och väntar på att en vuxen ska komma och förklara vad de ska göra under kommande rörelsestund. Det råder oro bland barnen och de har svårt att bestämma sig bredvid vem var och en vill sitta. Anna stiger upp och sätter sig bredvid Lotta, efter vilket Malin känner sig utanför och börjar gnälla. Den vuxna som hållit på med pappersarbeten lyfter upp blicken och säger, ”Anna, det är helt det samma bredvid vem man sitter. Flickor, om det här blir någon varje dags grej, så sätter vi er alltid att sitta flicka-pojke.”

(Fältdagbok, Daghemmet Blomman, 13.11.20189)

Det ovannämnda utdraget belyser en typisk situation från ett av de daghem som deltog i studien. Observationen visar att sittordningen flicka-pojke både används som straff och som en metod att lugna ner barngruppen i daghemmet i fråga. Den vuxna visar tydligt i sitt språk att hon varken godkänner rörlighet i väntesituationen eller att flickornas vänskapsrelationer handlar om att lämna någon utanför. Den vuxna använder dessutom ordet ”flickor” för att gruppera barnen och för att poängtera att det nu är flickor och inte pojkar som skapar oreda. Den vuxna skapar således en könskategorisering av barnen genom sitt agerande.

Av mina tidigare erfarenheter kan jag konstatera att man ofta kan höra de vuxna på daghemmen säga: ”Pojkar, nu går det för vilt till.” eller ”Hej flickor, skulle ni kunna lugna ner er lite?”. Som lärare inom småbarnspedagogik har jag också tidigare hört hur man har talat med en 3-årig pojke om hur han kan hjälpa pappa att fixa bilen, medan systemen kan hjälpa mamma att städa. Jag kommer ännu ihåg uttrycket: ”Oj, idag ser du ju ut som en flicka när du har en klänning.” som jag hörde för ett år sedan. Uttrycket yttrades i samband med att en flicka inte hade på sig sin storebrors gamla kläder, vilket hon annars ofta hade. Dessa erfarenheter tillsammans med exemplet, att be barnen att placera sig turvist flicka och pojke för att det ska vara lugnare, får mig att fundera kring de styrdokument som ställer krav på det pedagogiska arbetet i daghem.

I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 30) står det för första gången att småbarnspedagogiken ska vara genussensitiv och att personalen på daghemmen ska uppmuntra barnen att göra val oberoende av könsbundna förväntningar. Även om det i småbarnspedagogikens styrdokument står att man inte ska kategorisera barnen som flickor och pojkar eller utgående från könen

ge ramar för vad barnen ska vara intresserade av, så upplever jag att personalen gör just detta både genom handling och ord. Utifrån denna iakttagelse vill jag få en djupare inblick i hur pedagogerna samspelar med barnen på daghem och undersöka om det finns skillnader i hur de talar till flickor och pojkar. Har pedagogerna ett genussensitivt språk och agerande eller inte?

Jag upplever att man som pedagog ska vara medveten om att det språk man använder med barnen påverkar deras utveckling, och därför är det viktigt att veta ifall man gör skillnad på flickor och pojkar. Samspelet mellan barnen och de vuxna på daghemmet är en central del av daghemmets verksamhet och därför bör det vara jämlikt för flickor och för pojkar (Teräs, 2012, s. 104). Då en vuxen genom sitt språk, antingen omedvetet eller medvetet, klassificerar barnen till någon av de stereotypa könsrollerna, tar de bort barnens rätt att självständigt bygga upp sin identitet och skapa egna upplevelser av vad som känns rätt och bra.

1.1 Bakgrund och problemdiskussion

Med tanke på de starka associationer som finns i dagens samhälle för vad som räknas som feminint och maskulint, och attityder om hur man ska vara som man eller kvinna, är det intressant att granska detta fenomen ur ett daghemsperspektiv med koppling till det styrdokumentet som ställer krav på småbarnspedagogiken. Hösten 2016 tog man i bruk de nya Grunderna för planen för småbarnspedagogik och begrepp som genussensitivitet togs upp. Med dessa fakta som bakgrund förväntar man sig att verksamheten inom daghemmen ska arbeta mot att bemöta barnen likvärdigt och att barnen följaktligen har samma möjligheter oberoende av sitt kön.

Den teoretiska bakgrunden i studien har inspirerats av ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv, där genus görs i olika sociala perspektiv och situationer (Weedon, 1999, s. 104), vilket betyder att vi lär oss vem vi är och hur vi tänker och handlar som en följd av de diskurser vi möter. Dessa diskurser påverkar hur vi ser på vårt kön och genus. Inom feministisk poststrukturalism är makt och språk kopplade till subjektsskapandet (Lenz Taguchi 2004, s. 165; Foucault, 2002, s. 102), vilket gör att jag presenterar hur det sociala samspelet både mellan pedagogerna och barnen, och barnen sinsemellan, ger uttryck för skillnader mellan flickor och pojkar.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att analysera samspelet mellan pedagoger och flickor och pojkar i daghemmets rutinsituationer. Jag är intresserad av att undersöka om pedagogerna har ett genussensitivt språk. Jag koncentrerar mig på att analysera ifall pedagogerna använder könskategoriseringar i sitt språk, ifall någotdera könet blir mera tillrättavisat, samt ifall pedagogernas språk skiljer sig mellan de olika könen både då man analyserar det talade språket och kroppsspråket. Jag vill även tangera frågan ifall barnens sätt att tala innehåller könskategoriseringar.

Mina forskningsfrågor är:

- På vilka sätt bemöter pedagogerna flickor och pojkar i olika situationer?
- På vilka sätt görs genus genom de vuxnas verbala språk?
- Finns det språkliga könskategoriseringar i barnens språk och i så fall hurdana?

Studien koncentrerar sig på att granska samspelet i daghem mellan barnen, i 1–5-års ålder, och pedagogerna. Analysen bygger på observationer av den interaktion som sker verbalt och icke-verbalt mellan barn och vuxna. Jag avstår dock från att studera de vuxnas värderingar och hur de språkligt förklarar sina tankar om en genussensitiv verksamhet.

1.3 Definition av begreppen kön och genus

Odenbring (2010, s. 18) skriver att det inom könsforskning råder diskussion kring begreppen kön och genus. Sortering efter kön är enligt Månsson (2000, s. 85) en av de mest grundläggande kategoriseringarna av människor bland annat för att kvinnor och män lever i historiska sammanhang där kulturell tillhörighet spelar en stor roll.

Butler (2007, s. 8–9) och Vehviläinen (1982, s. 25) förklarar att begreppet genus innefattar de föreställningar som finns i samhället om vad som anses kvinnligt och manligt, samt vilka sociala och kulturella aspekter som skapar de olika könsrollerna. Olsson och Sörensen (2011, s. 102) tillägger att genus uppkommer i ett samspel mellan biologiskt kön och den sociala miljön, vilket gör att genus kan ändras, medan kön fokuserar mera på de biologiska skillnaderna mellan män och kvinnor.

Kön kan enligt Månsson (2000, s. 85) indelas i tre dimensioner. Strukturellt kön beskriver hierarki och uppkommer utgående ifrån arbetsindelingen mellan könen, där positioner med makt innehas främst av män. Symboliskt kön innebär tankar och idéer om vad som räknas som kvinnligt och manligt, och hit hör begrepp som språk, beteende och förhållningssätt. Dimensionen individuellt kön är den enskilda individens upplevelse av sin könsidentitet, som är format i relation till de människor som man mött i livet.

Könsidentitet är varje människas upplevelse av sig själv som antingen flicka, pojke eller någonting annat och att tillhöra någon grupp (Huuska, 2011, s. 225). Huuska och Karvinen (2012, s. 35–37) skriver att barnet kan hamna i en inre konflikt om det upplever att den egna könsidentiteten inte stämmer överens med den som andra förväntar sig. Ju öppnare och sensitivare uppväxtmiljön är, desto lättare har barnet att uttrycka sitt kön på det sätt som han eller hon upplever som bäst. Små barn är flexibla i sitt sätt att uttrycka sitt kön då de inte har lärt sig samhällets alla könsrelaterade normer.

I denna studie använder jag mig både av begreppet kön och av begreppet genus. Begreppet kön används i relation till Paechters (2007, s. 10) tankar, om att våra kroppar är både biologiskt och socialt konstruerade, vilket betyder att det biologiska könet inte är skilt från det sociala. Begreppet kön är också lämpligt att använda då man talar om och jämför flickor och pojkar. Skillnaden mellan flickor och pojkar ses dock inte i denna studie som ett resultat av biologiska och hormonella drag, utan som ett resultat av den sociala påverkan och miljön, och därför är begreppet genus mera passande. I enlighet med Butler (2007, s. 22–25) ser jag barnens identitet och kön som effekter av sociala samspel och social påverkan.

Begreppet genus är lämpligt också på grund av att man i Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016, s.30) skriver att småbarnspedagogiken ska vara genussensitiv, vilket betyder att personalen på daghemmen ska uppmuntra barnen att göra val oberoende av könsbundna rollmönster och förväntningar. Barnens ska med andra ord få göra val utan att bli styrda av genuskodning, vilket innebär att vissa saker och aktiviteter ses som mer passande för antingen flickor eller pojkar (Heikkilä, 2015, s. 15–17). Att på detta sätt ställa flickor och pojkar, manligt och kvinnligt, emot varandra och beskriva dem som varandras

motsatser innebär med andra ord att man ser dem som varandras dikotomier (Eidevald, 2014, s. 11; Odenbring, 2014, s. 29).

1.4 Disposition

Avhandlingen omfattar sex kapitel. I föreliggande kapitel presenteras studiens bakgrund, övergripande syfte och centrala teoretiska begrepp. I det andra kapitlet presenteras studiens teoretiska utgångspunkter. Vidare granskas hur kulturen och det sociala samspelet inverkar på skapandet av kön och genus. Vad som betraktas som manligt respektive kvinnligt diskuteras och barnets subjektsskapande presenteras ur ett feministisk poststrukturalistiskt perspektiv. I kapitel tre presenteras daghemmet ur ett genusperspektiv med koppling till styrdokumentet och ett genussensitivt arbetssätt diskuteras. Studiens metod och datainsamling redovisas i kapitel fyra och i detta kapitel presenteras även studiens syfte, genomförande och analys. I kapitel fem diskuteras studiens resultat med koppling till tidigare studier och till den framförda teorin. I det avslutande sjätte kapitlet sammanfattas och diskuteras metoden och genomförandet av studien. Studiens centrala resultat diskuteras i relation till den valda teorin. Kapitlet avslutas med förslag till vidare forskning.

2 Socialt genus och kulturbundna kön

Samhället har skapat ett system där människorna utformar och bibehåller roller och föreställningar om de olika könen. Samhällets värderingar påverkar hur pedagoger och hur vuxna ser på flickors och pojkars beteende (Eidevald, 2014, s. 21). Dessutom är barnens vardag enligt Odenbring (2014, s. 99–100) starkt könad i daghemmen och beroende på sammanhang upplever barnen sin vardag på olika sätt. Via dessa upplevelser skapas olika förutsättningar för barn att utmana traditionella förväntningar på kön. De olika genuskodade förväntningarna spelar således en roll för barnets agerande och för vad som sker i samspelet mellan barn och vuxna.

Det är dock inte bara samhället som påverkar könet, utan Barker-Ruchti, Grahn och Lindgren (2016, s. 615) menar att även könet eller genuset formar samhället. Könsnormer och -ideal skapar symboler och förväntningar som påverkar sociala strukturer, institutioner och det individuella tänkandet och beteendet.

I detta kapitel diskuteras vilken påverkan det sociala samspelet har i genusskapandet. Språket, attityder, diskurser och normer diskuteras och framförs som fenomen som påverkar det man anser som maskulint och feminint, alternativt manligt och kvinnligt. Barnets subjekt- och genusskapande presenteras i relation till ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv.

2.1 Det sociala samspelet i skapandet av kön och genus

Både Davies (2003, s. 14) och Martin (2011, s. 14) skriver att den sociala och kulturella kontexten har betydelse för hur kön och genus skapas och utvecklas. Lindö (2009, s.271) menar att en kultur skapas av och överförs via språk, och det är i dessa sociala sammanhang som barnen enligt Vehviläinen (1982, s. 29) lär sig det kulturbundna sättet att uppfatta sig själv. Barnen ingår i en genusrelaterad process där de lär sig hurdant beteende som är acceptabelt för antingen flickor eller pojkar.

I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 40) skriver man att språkutveckling har ett samband med kulturell kompetens, och på det sättet även med de sociala och kulturella normerna. Småbarnspedagogiken ska främja barnens kulturella och kommunikativa kompetens, eftersom en fungerande

kommunikation människor emellan har en stor betydelse för människans identitet och den lägger även grunden för ett barns tänkesätt och språkutveckling (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 24, s. 39).

I relation till detta påpekar både Lindö (2009, s. 13, s. 17) och Strömqvist (2010, s. 68–69) att interaktionen människor emellan är grunden till att vår språkutveckling stimuleras och att grunden till språkutveckling läggs under de första åren. Hur föräldrarna bemöter barnens första signaler på kommunikation är avgörande för barnets senare känslomässiga, kognitiva och sociala utveckling samt inläring av sociala roller och beteendemönster. Kroppsspråket, talspråket och bildspråket skapar en gemensam kommunikationsbas och hjälper barnen att socialiseras in i samhället.

Internationellt sett visar Davies (2003) forskning att barnen är aktiva i att göra kön och att de uttrycker och skapar dem på många olika sätt. Thorne (1993) studerade de sociala relationerna där barnen skapar och omformar kön, samt granskade hur barn skapar och utmanar rådande föreställningar om manligt och kvinnligt. Thorne (1993, s. 85, s. 158–159) konstaterar att barnens ålder och sexualitet påverkar skapandet av kön, samt att utvecklingen av barnens könsidentitet inte endast är en individuell process utan innehåller även drag av socialiseringen i flera olika grupper.

Socialisation handlar enligt Sommer (2005, s. 60–61) och Davies (2003, s. 5) om den primärt sociala och kommunikativt kompetenta människans aktiva hantering och lärandet av de värderingar, normer och roller som är rådande i den omgivande kulturen. Davies (ibid.) och Wells (2009, s. 49) fortsätter med att förklara att man inom könsocialisering fokuserar på aspekten om att lära sig de rådande könsrollerna och de modeller som till exempel föräldrarna ger.

Lindö (2009, s. 48) poängterar att speciellt bland de yngsta barnen spelar kroppsspråket (ansiktsuttryck, gester, rörelser) en väsentlig roll i barnens förståelse av omvärlden och socialisering då barnen vid yngre ålder är mycket empatiska och känner av omgivningens känslöstämningar. Småbarn förstår världen genom kroppen och för det lilla barnet är den icke-verbala kommunikationen med gester lika viktig som den verbala. Lindö (2009, s. 27) skriver att rummet eller den pedagogiska miljön kan uppfattas som en pedagog, då miljön och förhållningssättet till barnen signalerar olika förväntningar på dem. De professionellt utbildade vuxnas roll på daghem lyfts fram av Sommer (2005, s. 71–72) som skriver att socialisationen inte bara sker inom familjen

utan även i daghemmen. Sommer menar att barn blir en social medlem i två olika miljöer, vilket kallas för dubbel socialisation.

Enligt Blakemore, Berenbaum och Liben (2009, s. 374) leder de vuxnas sätt att bemöta det enskilda barnet till att barnet antingen tar till sig de stereotypa könsrollerna eller inte. Detta understöds av Vehviläinen (1982, s. 12, s. 17–18) och Ylitapio-Mäntylä (2012b, s. 23) som förklarar att könsroll är summan av de normer och förväntningar som samhället ställer på människan beroende på könet, medan stereotypi handlar om de uppfattningar om vissa specifika egenskaper som man riktar gentemot en grupp människor. De stereotypa könsrollerna påverkar hur vuxna uppfostrar sina barn och vilka förväntningar de vuxna ställer på dem. Då de vuxna bemöter barnen enligt stereotypier stärker de även det könstereotypiska beteendet och tänkandet, där man gör generella antaganden om vilka kunskaper de olika könen har och hur de handlar och tänker. Enligt Heikkilä (2015, s. 37–38) är könsroller och -mönster inte fasta, utan formas i möten med olika erfarenheter och förväntningar. Heikkilä hänvisar till Davies (2003, s. 4, s. 13, s. 166) tankar om att man hanterar flera olika diskurser eller förväntningar och normer samtidigt i en situation, och således är könsmönstren i kontinuerligt samspel med omgivningen.

Odenbring (2014, s. 28) nämner att det i samhället finns oskrivna regler, sociala normer och diverse förväntningar som ställs på kvinnor och män. När man studerar dessa sociala normer kan man skilja mellan gränsupprätthållande och gränsöverskridande handlingar. Odenbring (2010, s. 19–20) skriver att när gränser skapas eller upprätthålls mellan könen ordnar man flickor och pojkar i två separata grupper, och köndifferentiering markeras både genom tal och andra typer av handlingar. Gränsöverskridande handlingar innebär att föreställningar om vad som är kvinnligt och manligt utmanas och flickor och pojkar har tillträde till grupper av barn av det andra könet. Vid en sådan situation där barnet går över till det andra könets områden utmanar barnet de traditionella strukturerna om vad som anses som könspassande beteende (Thorne, 1993, s. 133).

Paechter (2007, s. 38, s. 70–71) lyfter fram hur barnen i och med sina handlingar både skiljer sig från det motsatta könet och skapar tillhörighet med det. Hon skriver att barnen stärker sin tillhörighet i någondera gruppen i skolan med hjälp av olika kläder, rörelser och handlingar. Detta påvisas även av Martins (2011, s. 78–79) studie som

lyfter fram hur grupptryck och rädsla av att avvika från normer gjorde att barnen handlade på ett visst sätt. En flicka bytte till exempel ett polisklistermärke till ett ljusrött klistermärke, då de andra flickorna antydde att polisklistermärket var ett pojktigt klistermärke.

Odenbring (2010) granskade i sin studie hur gränsöverskridandet och gränsupprätthållandet framträder i barnens interaktioner med varandra och med vuxna. Odenbring (2010, s. 129, s. 132) kunde på basen av sin studie konstatera att daghemspersonalens beskrivningar av flickor och pojkar bygger på en traditionell syn av kön. Även Wells (2009, s. 49–50) menar att föreställningar om vad som ses som kvinnligt och vad ses som manligt starkt påverkar hur man tolkar och bemöter barn. Hur man klär barnen påverkar i sin tur vilka leksaker som barnet erbjuds då barn med flickkläder oftare erbjuds dockor och barn som har pojkkläder oftare erbjuds bilar.

Hellman (2010, s. 17, s. 182) fann i sin studie att det som delar barnen i två grupper är främst att barnen uppfattar färg som något som används för att skilja mellan flickighet och pojkighet, och att barnen kallas könstypiska tilltalsnamn. Martin (2011, s. 74) och Thorne (1993, s. 34) tillägger att redan det att man talar om flickor och pojkar eller använder begrepp som ”det motsatta könet” indikerar åt barnen att det finns skillnader mellan flickor och pojkar, och att man kan kategorisera barnen i olika kön.

2.1.1 Könskategorisering i bemötandet av barn

Kategorisering av personer, saker och ting som man möter i sin vardag hör enligt György-Ullholm (2011, s. 24–25) till människans mest grundläggande kognitiva processer. Kategoriseringen skapar ordning och trygghet i vardagen och utan denna förmåga skulle tillvaron te sig kaotisk, det vill säga, varje detalj i omgivningen borde analyseras på nytt i varje ny situation. Utöver att generalisera på basen av tidigare erfarenheter, lär sig barnen också att strukturera sina erfarenheter och tankar, vilka de sedan bär med sig som stereotyper. Som vuxen blir det svårt att kunna skilja på vad som egentligen är egna erfarenheter och vad som grundar sig på sådant som man läst eller hört av andra. Kategoriseringen sker automatiskt och indelningen av exempelvis människor görs enligt faktorer som har social betydelse, så som ålder och genus.

Odenbring (2010, s. 35, s. 38, s. 34) och Davies (2003, s. 14–15) skriver att ett sätt att positionera sig utifrån det egna könet är att använda olika kategoriseringar av barn av

det andra könet för att stärka den egna grupptillhörigheten. Samtidigt är verbala kategoriseringar också effektiva gränsupprätthållare. Positioneringen kan enligt Davies (ibid.) också ske via fysiskt material, som kläder. Detta påvisades av Hellman (2010, s. 184–186) som i sin studie fann att barnen ofta använde markörer då könsskillnad accentuerades, och genom att använda dessa markörer lärde sig barnen vad det egentligen innebar att vara pojke eller flicka. De markörer barnen använde för att skilja på kön var frisyr, rörelse, röst, kläder och färg.

Odenbring (2010, s. 26) förklarar att verbala uttryck som ”pojkar lugna ner er” eller ”flickor kom hit”, är könskategoriseringar som bevisar att kön definieras både i termer av beteende och av sociala band, och som signalerar åt barnen att det finns skillnad med flickor och pojkar. Hellman (2010, s. 23) och Paechter (2007, s. 12) poängterar att kön skapas i relationen mellan könskategorierna flickor och pojkar och i vad som anses som kvinnligt och manligt. Odenbring (2010, s. 22, s. 24–25) skriver att könade kategoriseringar bygger på allmänna föreställningar som har sin utgångspunkt i ett dualistiskt synsätt mellan könen. Detta i sin tur betyder att man ser maskulinitet och femininitet som varandras motsatser, och att ingendera kan existera utan den andra. Eidevald (2014, s. 11) och Odenbring (2014, s. 29) skriver å ena sidan att kvinnligt och manligt ofta upplevs vara varandras motsatser eller, med andra ord, dikotomier. Heikkilä (2015, s. 29–30) påpekar å andra sidan att ingen egentligen har bara kvinnliga eller manliga egenskaper, utan att de vanligtvis överlappar varandra.

Genusgörande och könade kategoriseringar kan enligt Odenbring (2014, s. 68) ta sig i uttryck som stötdämpare och hon skriver hur man kan placera flickor vid stökiga pojkar för att ha en lugnande effekt. Odenbring (2014, s. 70) ifrågasätter tanken om hur denna traditionella diskurs, om flickor som mer ansvarstagande och lugna, stämmer överens med styrdokumentens demokratiska värdegrund och genussensitiva arbetssätt.

I daghem är det dessutom ofta flickor som fungerar som hjälpfröknar för läraren (Martin, 2011, s. 87). En hjälpfröken kan enligt Hellman (2010, s. 113) vara allt från en allmän hjälpreda till en person som lugnar gruppen. En hjälpfröken kan antingen självmant eller via uppmaning städa efter andra, se till att reglerna följs eller assistera den vuxna. Odenbring (2010, s. 42) skriver att vid en studie observerade man att då flickorna tog initiativet att städa undan fick de inget beröm av läraren, medan vid ett

tillfälle där en pojke ombads hjälpa till, fick han däremot beröm. Odenbring poängterar att ett sådant beteende kan kopplas till den dolda läroplanen som finns angående de förväntningar som ställs på flickorna, om att de ska städa upp och hålla ordning på alla. Vid sådana situationer stiger de vuxnas roll fram och deras sätt att bemöta flickor och pojkar. Detta bemötande påverkar vad barnen uppfattar som ett beteende som man ska eftersträva för att bli uppmärksammas av vuxna.

2.2 De vuxnas roll i skapandet av manligt och kvinnligt

I en studien utförd av Fagot, Leinbach och Kronsberg (1985 i Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009, s. 374) studerades barn och deras beteende, och studien påvisade hur stor inverkan de vuxnas agerande har på barns beteende och utveckling. När barnen i studien var 13 månader gamla betedde sig flickorna och pojkarna på samma sätt. Lärarna bemötte dock barnen på olika sätt och flickorna fick uppmärksamhet då de betedde sig lugnt och diskuterade med läraren, men blev bortglömda då de väsnades. Pojkarna däremot fick mera uppmärksamhet då de var gråtmilda eller betedde sig aggressivt, men blev utan uppmärksamhet då de vänligt sökte efter samspel och interaktion. Som en följd av detta betedde sig barnen vid 2-års ålder olika; pojkarna mera aggressivt och flickorna mera lugnt, för att motsvara de vuxnas förväntningar.

Teräs (2012, s. 104–105) och Sommer (2005, s. 86–89) skriver att samspelet mellan vuxna och barn alltid är asymmetriskt, alltså att den vuxna har makten. Barn ”läser” hela tiden andras reaktioner på de egna handlingarna och den information som de vuxna signalerar åt barnen påverkar barnets uppfattning om sig själv. Trots goda intentioner skapar ett värdegrundsarbete enligt feministiska perspektiv en asymmetrisk maktrelation mellan barn och vuxna, i vilken barnen styrs till de rätta värderingarna genom normer som kopplas till makt (Dolk, 2013, s. 31, s. 113). Ylitapio-Mäntylä (2012a, s. 91) hävdar dessutom att på grund av att barnen ser upp till den vuxna auktoriteten, strävar barnen till att tillfredsställa den vuxna. Om barnet till exempel ser att flickor blir hänvisade till att leka familj och pojkarna att leka med bilar, söker sig barnet självständigt till dessa lekar för att göra den vuxna nöjd.

Månsson (2000, s. 18) skriver att speciellt på småbarnsavdelningen har pedagogerna en viktig roll i samspelet med barnen, bland annat på grund av att barnen är starkt beroende av de vuxna då barnen inte kan uttrycka sig ordentligt verbalt, utan använder

sig av icke-verbala uttryck, så som gester och miner. Detta poängteras även av Strömqvist (2010, s. 61) som skriver att barnets tidiga möte med språk sker i situationer där barnet kommunicerar i en nära kroppslig kontakt med en vuxen, och Eidevald (2014, s. 99) menar att hur den vuxna upplever de olika könen och hur man jämför manligt och kvinnligt beror på språket, situationen, kulturen och tidsperioden.

Vad som definieras som maskulint och feminint avspeglas i föreställningar om hur män och kvinnor förväntas bete sig och denna skillnad är en grundläggande aspekt i vår förståelse av oss själva (Paechter, 2007, s. 6). Detta bör man komma ihåg i interaktionen med barn. Månsson (2000, s. 79–80) påpekar att man kan konstatera att de vuxna kan ”regissera” barnens beteende, genom att känslomässigt tona in eller svara på barnens känslouttryck i olika situationer. Detta medför en kulturell normativ styrning av beteendet, vilket innebär att den vuxna på ett subtilt sätt styr barns önskvärda, eller negligerar barns mindre önskvärda, beteende och följaktligen skapar diverse beteendemönster. Känslomässig styrning kan till exempel skapa könsåtskillnad då en högljudd pojke bemöts med skratt från de vuxna, medan en flicka tonas ned med signaler av missnöje.

Även Blakemore, Berenbaum och Liben (2009, s. 2) samt Paechter (2007, s. 14–16) poängterar att vad som uppfattas som feminint och maskulint är beroende av situationen och det som uppfattas som maskulint i en situation kanske inte är det i en annan. Davies (2003, s. 13) samt Ylitapio-Mäntylä (2012b, s. 24) menar att maskulinitet och femininitet inte är ärvda egenskaper hos individen, utan att de är ärvda kulturella perspektiv, som man kan använda sig av för att forma sin identitet. Paechter (2007, s. 14–16, s. 25) skriver att maskulinitet och femininitet inte bara är vad vi är, utan även vad vi gör och hur vi uttrycker oss i olika situationer. Utvecklingen av dessa egenskaper sker hos barn bland annat genom imitation av en vuxen av det samma könet. Lindö (2009, s. 82, s. 253) förklarar att barnen ofta härmar vuxnas språk, beteende och attityder. Paechter (2007, s. 2, s. 153) menar att de huvudsakliga forumen där barnen utvecklar sin identitet och de föreställningar som man har om maskulinitet och femininitet är familj, vänner och skola.

Det är inte bara de vuxnas bemötande och barnens beteende som enligt Eidevald (2009, s. 27) och Paechter (2007, s. 66) upprätthåller de stereotypa föreställningarna om vad som är kvinnligt och vad manligt, utan även leksaker, böcker och kläder gör sitt. I

leksaker återspeglar omgivningens förväntningar, närmare bestämt, kvinnor ansvarar för barnen och männen arbetar och är ute på äventyr. Genuskodade leksaker kan påverka barnens tankar om vad som är passande yrken för en man eller för en kvinna. Hellman (2010, s. 91, s. 143) påpekar dock att inom leken har barnen en större möjlighet att i en trygg miljö överskrida könsgränser, och i hennes studie lade hon märke till att de normer som man ställde på hur flickor och pojkar förväntades vara och se ut, ofta prövades genom lek. Lyttleton-Smith (2017, s. 14) poängterar att för att ge barnen en möjlighet att testa nya lösningar över könsgränserna, är det viktigt att blanda leksaker. Miljön ska inte begränsa barnen utan ge dem möjligheter att utvidga sin värld.

Heikkilä (2015, s. 14) skriver att även om föräldrarna och pedagogerna upplever att de bemöter barns beteende utan att göra skillnad på kön, så kan olika förväntningar vara omedvetna och således är man inte uppmärksam på dem. Detta poängteras även av Paechter (2007, s. 49) som belyser att en pojke till exempel kan ges en större frihet att vara stökig, medan en bråkig flicka ofta dämpas hårdare. Det är föräldrarna som lätt skapar en könad värld för sina barn då de köper leksaker och fungerar som en modell vilken barnen imiterar. Speciellt föräldrar till barn som inte har könstypiska egenskaper arbetar ofta för att de ska förändras (Eidevald, 2009, s. 22), vilket kan leda till att barnet upplever att han inte duger som han är (Huuska, 2011, s. 236).

Att könet inte ses vara bunden till den biologiska kroppen, utan tanken om att en individs genus görs inom de sociala situationer och diskurser som man tar del av och att man på basen av de föreställningar man bemöter utvecklar sin identitet eller subjekt, kan kopplas till en feministiskt poststrukturalistisk syn på genusskapande (Lenz Taguchi, 2004, s. 69–70). Ur ett poststrukturellt perspektiv (Adams St. Pierre, 2010, s.502–503; Davies, 2003, s. 12) ser man inte på människan som en enhetlig individ, utan som en individ som kan omforma och positionera sig på olika sätt beroende på situationen.

2.3 Feministisk poststrukturalistisk syn på genusskapande

Utgående från mina tankar om att människor i sociala sammanhang antingen betraktas som flickor eller pojkar, har jag valt att utgå från en feministisk poststrukturalistisk

teori. Lenz Taguchi (2004, s. 15) belyser att feministisk poststrukturalism har till skillnad från poststrukturalism ett syfte att utmana föreställningar av kön som en given kategorisering. Istället för att betrakta hur kvinnor och män agerar, koncentrerar man sig på att se hur kön görs genom att utmana dikotomin kvinnligt och manligt. Jag avstår också från tanken om att språket representerar verkligheten, utan istället anser jag i relation till Weedon (1999, s. 102) och Adams St. Pierre (2010, s. 481) att språket ger verkligheten mening och uttrycker föreställningar och tankar.

Makt har en central roll i feministisk poststrukturalism. Lenz Taguchi (2004, s. 165) skriver att maktbegreppet dock kan förstås på olika sätt. I ett poststrukturellt perspektiv är det omöjligt att en gång för alla definiera lagbundenheter i samhället, på grund av att allt är kopplat till språk. Detta kan kopplas till Foucaults (2002, s. 102–104) tankar om att makt kan ses som en ständigt pågående maktproducerande process där människorna genom sitt eget handlande är delaktiga i utövandet av makt genom olika förhållanden, värderingar och strategier som är rådande i samhället. Foucault ser inte makt som någonting som kuvar eller som garanterar att medborgare beter sig på ett visst sätt, utan han ser makt som en sammansatt strategisk situation som finns överallt i samhället.

Dolk (2013, s. 26) förklarar Foucaults tankar och skriver att makt inte alltid handlar om att förtrycka eller att ge förbud eller uteslutningar. Makt skapar också kunskaper och sanningar och ger upphov till individens handlingar, attityder och känslor. Makt är således inte bara lagar och regler, utan även normer. Normer är dock kopplade till makt men istället för att verkställa dem med tvång, brukar människorna både omedvetet och medvetet anpassa sin vilja och sitt tankesätt enligt dem. Butler (2007, s. 23–24), påverkad av Foucault, skriver att normer styr vårt tänkande och de handlingar som stämmer överens med de dominerande normerna anses följaktligen vara normala, medan de avvikande handlingarna upplevs konstiga. Att göra kön innebär med andra ord om att agera enligt de normer som finns.

Normernas och maktens inverkan på individens utveckling kommer inom feministisk poststrukturalism även fram i begreppen diskurs, subjektsskapande och positionering. Lenz Taguchi (2004, s. 15) skriver att i ett poststrukturellt sammanhang handlar begreppet diskurs om innebörden och betydelsen i det som sägs, och hur det påverkar vårt handlande och således konstituerandet av vår omvärld. Eidevald (2009, s. 57)

menar att diskurser både upprätthåller och utmanar normer. Diskurser eller föreställningar om hur flickor och pojkar ska vara styr nämligen pedagogernas bemötande genom att diskurserna beskriver vad som är ett normalt och korrekt bemötande.

Weedon (1999, s. 104), Lenz Taguchi (2004, s. 16) och Adams St. Pierre (2010, s.502–503) skriver att feministisk poststrukturalism ifrågasätter föreställningen om ett på förhand nedlagt och helhetsmässigt själv. Feministisk poststrukturalism vill visa hur diskursernas makt påverkar, och i viss utsträckning, tvingar individen att i sitt subjektsskapande följa de dominerande diskurserna, med vilka menas de starkast närvarande och mest traditionella diskurserna i samhället. Lenz Taguchi (2004, s. 69–70) förklarar att inom feministisk poststrukturalism görs subjektet, samtidigt som subjektet gör sig självt med hjälp av betydelsefulla diskurser i mänskliga uttrycksformer. Barnet som föds definieras omedelbart som flicka eller pojke, men samtidigt som man via olika agerande kategoriserar barnet på olika sätt i relation till de rådande diskurserna, är även barnet aktivt. Detta genom att barnet självt både aktivt och inaktivt omprövar olika sätt att vara och omformar sitt beteende utgående från de reaktioner som han eller hon möter.

Det centrala i förståelsen av subjektsskapande och makt är subjektets egen delaktighet och ömsesidighet i maktproducerandet som en form av subjektsskapande (Lenz Taguchi, 2004, s. 136). Både Lenz Taguchi (2004, s. 111) och Weedon (1999, s. 116) skriver att varje subjekt eller individ kan förhålla sig på olika sätt till en situation samt ha olika sätt att vara och att tänka, beroende på vilka diskurser som för tillfället är mest dominerande. Denna tanke, inom feministisk poststrukturalism, att människan ”görs” på olika sätt beroende på olika diskurser eller föreställningar gör att vi kan kallas för multipla subjekt. Så sett kan man aldrig vara helt manlig eller helt kvinnlig.

På basen av de rådande diskurserna och de språkliga modellerna är vi tvungna att positionera oss, vilket påverkar hur vi ser på vår könsidentitet, eller vårt subjektsskapande (Eidevald, 2009, s. 58). Positionering handlar om vilken roll man tar och då diskurserna innehåller information om hur makt fördelas mellan olika positioneringar, strävar man ofta efter att positionera sig i överensstämmelse med de dominerande diskurserna (Lenz Taguchi, 2004, s. 103, s. 105).

György-Ullholm (2011, s. 30), Huuska (2011, s. 225) och Vehviläinen (1982, s. 107–108) skriver att beroende på de sociala kontexter som barnet växer upp i och vad som betraktas som normalt, börjar flickor och pojkar skapa en uppfattning om hurdant beteende man förväntar sig av dem. Martin (2011, s. 22) skriver att hur en individ lyckas positionera sig i överensstämmelse med vad som uppfattas tillhöra manlig eller kvinnlig könsidentitet, påverkar individens beteende i olika situationer.

Davies (2003, s. 165–166) och Dolk (2013, s. 114–115) anser att oberoende av de dominerande diskurserna, både bryter och följer människorna omedvetet och medvetet de rådande normerna. Olika sammanhang har olika normer och därmed olika beteenden. Dolk (ibid.) menar att människors sätt att handla alltid är beroende av andra, eftersom man inte kan ställa sig utanför normer. Man kan heller inte bli fri från normer, men man kan skapa förändring genom att agera annorlunda.

Med stöd av Davies (2003) och Foucault (2002) menar jag att vi inte föds med en given könsidentitet. Vi har snarare flera olika identiteter eller subjekt på grund av att vi går igenom en process av subjektsskapande eftersom vi förhåller oss olika i olika situationer. Dessa identiteter skapar vi utgående från de diskurser eller de förväntningar som vi har tillgång till och från dessa bestämmer vi oss för att antingen positionera oss i enlighet med de dominerande diskurserna eller i motstånd till dem.

2.4 Sammanfattning

Denna avhandling utgår från ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv på genus- och subjektsskapande. Samhället med de olika normerna och diskurserna påverkar den enskilda individens tänkande då man socialiseras in i olika grupper. Språk överför kulturen och diskurser samtidigt som sociala sammanhang signalerar vad som förväntas av de olika könen. Olika normer och diskurser är närvarande i olika situationer, vilket gör att individen är tvungen att positionera sig på olika sätt i relation till de rådande diskurserna. Individens sätt att positionera sig i relation till diskurserna och normerna skapar gränsöverskridande och -upprätthållande handlingar. Dessa kan användas som både verbala och icke-verbala könskategoriseringar för att kunna göra skillnad på de olika könen och behandla dem som varandras dikotomier. Femininitet och maskulinitet är inte ärvda egenskaper hos individen utan kulturella perspektiv som barnen tar del av i de olika miljöerna och sociala sammanhangen.

3 Daghemmet ur ett genusperspektiv

Den pedagogiska verksamhetens genussensitivitet i relation till de två könen, kan enligt Teräs (2012, s. 103) granskas genom att se hur vuxna samspekar med barnen. Man kan följa med hur mycket de vuxna diskuterar med barnen, vad de pratar om och hur de pratar. Man kan alltså se på både kvantiteten och kvaliteten i samspelssituationerna.

Daghemmet är en institution och en del av samhällets offentliga sektor. Daghemmen styrs av regler som formuleras av styrdokument och lagar. Dessa dokument är i sin tur utformade och påverkade av det rådande samhället och den rådande kulturen. I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 39) skriver man att personalen ska ha yrkeskompetens och ett genussensitivt förhållningssätt för att kunna upptäcka barnens initiativ till lek och för att kunna bemöta dem på rätt sätt.

Wingrave (2018, s. 592) skriver att daghemmet är den första institutionella miljön där barnen spenderar mycket tid och där samhällets förväntningar om kön tydligt framträder. Därför spelar pedagogerna en väsentlig roll i barnets utveckling av handlingsscheman och stereotyper. Barnen anammar de vuxnas attityder och börjar bete sig så att de passar de olika könskategorierna. Detta påvisades av Lyttleton-Smith (2017, s. 8, s. 13) som studerade hur den fysiska och materiella miljön på daghemmen påverkade barnens upplevelse av genus. Lyttleton-Smith följde en daghemsgrupp och de lekval barnen gjorde i ett år. I början lekte barnen blandat i hemleken och i ett mera öppet rum med klossar, bilar och matematiska spel, medan det efter ett år var tydligt att flickorna dominerade hemleken. Studien kom fram till att genus är flexibelt och dynamiskt, vilket betyder att den fysiska miljön påverkar hur man ser på kön, och samtidigt hur de olika könen blir bemöta.

Eidevald (2014, s. 51, s. 67), Månsson (2000, s. 27) och Warin och Adrian (2015, s.376) skriver att internationell forskning visar att daghemmen snarare förstärker än motverkar traditionella könsroller, genom att oreflekterat förstärka könsstereotypierna utgående från föreställningar om hur flickor och pojkar borde vara. Eidevald (2014, s.51, s. 67) konstaterar att de skillnader som man kan uppfatta i de förväntningar som

kopplas till flickor respektive pojkar, är resultat av social förväntan, som skapas av både föräldrar och daghemspersonal.

I följande kapitel diskuteras daghemmet ur ett genusperspektiv. Först presenteras hur genus och jämställdhet tas upp i styrdokumentet för småbarnspedagogiken, efter vilket ett genussensitivt arbetssätt presenteras. Kapitlet avslutas med en presentation av hur genus kan bemötas i daghem och hur jämställdhetsarbete kan se ut.

3.1 Genus och jämställdhet i Grunderna för planen för småbarnspedagogik

Småbarnspedagogiken är en del av det finländska utbildningssystemet och Grunderna för planen för småbarnspedagogik har i uppdrag att stöda och styra hur småbarnspedagogiken ordnas, genomförs och utvecklas. Enligt lagen om småbarnspedagogik och Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 15) är syftet med småbarnspedagogiken bland annat att stöda barnets förutsättningar för inläring och för uppfyllandet av utbildningsmässig jämlikhet. "Med småbarnspedagogik avses en systematisk och målinriktad helhet som består av fostran, undervisning och vård, i vilken i synnerhet pedagogiken betonas." (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 8).

I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 22) skriver man att en kvalitativ pedagogisk verksamhet stärker barnens mångsidiga kompetens och samtidigt uppfattningen om jämlikhet. Hur denna mångsidiga kompetens utvecklas påverkas av verksamhetskulturen och hur lärmiljöerna används. En verksamhetskultur är enligt Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 28) ett historiskt och kulturellt format handlingsmönster som utvecklas genom socialt samspel. Inom småbarnspedagogiken är verksamhetskulturen en helhet som omfattar bland annat värderingar, tolkningar av de normer som styr arbetet, lärmiljöer, kommunikationer och atmosfärer samt personalens professionalism.

I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 28, s.30) poängteras det att det är viktigt att fundera över hur attityder, i anslutning till exempelvis kön, återspeglas i tal, gester, handlingar, värderingar och tillvägagångssätt

samt att kommunikationssätt, språkbruk och handlingsmönster som utgår från stereotypa antaganden, överförs som en modell åt barnen. Att personalen är medveten om att de är språkliga modeller är även väsentligt för att utveckla och skapa en positiv verksamhetskultur samt ett genussensitivt arbetssätt.

3.2 Genussensitivt arbetssätt

Idag ska småbarnspedagogiken vara genussensitivt, men Odenbring (2014, s. 98) poängterar att en bristande kompetens bland personalen hindrar uppfyllandet av detta uppdrag. Samtidigt poängterar också Warin och Adrian (2015, s. 384) att för att man ska kunna lära barnen att utmana ett könstereotypiskt handlande, krävs det att pedagogerna är medvetna om ett genussensitivt arbetssätt.

”Småbarnspedagogiken ska vara genussensitiv. Personalen ska uppmuntra barnen att göra val oberoende av könsbundna eller andra personrelaterade stereotypa rollmönster och förväntningar. Personalen ska lägga märke till om det förekommer ojämlikt bemötande bland barnen och ingripa på ett finkänsligt och konsekvent sätt. Positiv och uppmuntrande kommunikation stödjer utvecklingen av barnets identitet och självkänsla.”

(Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 30)

Huuska och Karvinen (2012, s. 33–34) skriver att vi vuxna håller på att bli vana med att genusgörandet är mångfacetterat och kan gestaltas på flera olika sätt. Därför kan det vara svårt att diskutera om genus och kön med barnen. De vuxnas förvirring om ämnet kan leda till skamkänslor hos barnen, vilket påverkar upplevelsen av det egna genuset och könet. Att uppmärksamma barnens olika sätt att uttrycka sitt kön, hör till ett genussensitivt arbetssätt.

Heikkilä (2015, s. 28) skriver att daghem har ett ansvar att motverka traditionella könsmönster och ge barnen utrymme att utveckla sin förmåga oavsett kön. I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 19, s. 30–32) sägs att alla som deltar i småbarnspedagogiken ska bemötas och behandlas likvärdigt, och man ska komma ihåg att fastän alla är lika värda så är alla inte likadana. För att verksamhetskulturen ska kunna utvecklas poängterar Grunderna för planen för småbarnspedagogik (ibid.) att attityder i anslutning till likabehandling och till jämställdhet ska diskuteras i arbetsgemenskapen. Jämlikhet handlar om människans lika värde och att det omfattar olika aspekter som till exempel kön och hudfärg, medan jämställdhet handlar om lika villkor och möjligheter för exempelvis flickor och pojkar.

Heikkilä (2015, s. 171) poängterar att barnen inte ska begränsas på basen av genus, utan tvärtom ges en möjlighet att i daghemmen pröva sig fram och utforska omvärlden utan några stereotypa könsmonster. Hon skriver att barnen annars kan få intrycket av att alla individer av ett kön är likadana och det kan bli svårt att senare i livet inse att det inte är så. Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 20, s. 29–30) betonar att för att skapa förutsättningar för barnen att utveckla och lära sig genom att kommunicera med andra människor samt att skapa en bild av sig själv som en lärande individ, krävs det att man utvecklar och granskar verksamhetskulturen på daghemmen och att personalen förstår vilka värderingar och föreställningar som påverkar deras arbeten. Daghemspersonalen har en unik position att ändra och utmana de traditionella könsrollerna, eftersom de har en möjlighet att i ett tidigt skede påverka barnens utveckling (Warin & Adrian, 2015, s. 376).

Ett genussensitivt arbetssätt och jämställdhetsarbete handlar enligt Eidevald (2014, s. 204–205) inte bara om att flickorna ska få lika stor yta att leka på som pojkarna, utan det handlar istället om att inget barn ska begränsa sina val på grund av sitt kön. Eidevald menar att ett genuspedagogiskt och -sensitivt arbetssätt kan bli ett förhållningssätt i syfte att skapa respekt och förståelse, där olikheter ses som någonting positivt. Heikkilä (2015, s. 9) förklarar att genuspedagogik innefattar en insikt om att barn och vuxna utmanar, upprepar och omformar samhällets köns- och genusformer. Dolk (2013, s. 28) skriver att man behöver normer för det pedagogiska arbetet för att kunna ha dylika mål som genussensitivitet. Samtidigt styrs dock vårt tänkande av de rådande normerna, vilket kan leda till att det pedagogiska arbetet börjar följa den dolda läroplanen. Den dolda läroplanen inbegriper det som krävs av barnen utöver de officiella styrdokumentet, vilket medför att det kan bli svårare att arbeta genussensitivt och med jämställdhet i daghem.

Med koppling till feministisk poststrukturalism (se kapitel 2.3) kan man se genussensitivitet som ett sätt att bemöta barnen oberoende av de dominerande diskurserna, och i stället ge barnen en möjlighet att i en öppen och sensitiv miljö positionera sig och pröva sig fram till de handlingsmönster som bäst passar individen ifråga. Ett barn kan i en situation ta mycket utrymme, vara ansvarstagande och framhäva sig själv, medan barnet i en annan situation kan vara mer avvaktande och tystlåten.

3.3 Genus och jämställdhetsarbete på daghem

Genus och jämställdhet på daghem vilar enligt Heikkilä (2015, s. 15–17) på organisationen och undervisningens innehåll. Det handlar om hur man organiserar verksamheten och vilka delar som ges betydelse och hur dessa kan genuskodas, med vilket hon menar vilka saker eller aktiviteter man anser lämpar sig bäst för flickor eller för pojkar. Undervisningens innehåll syns i daghemmen tydligast i den pedagogiska och den omvårdande delen av verksamheten, det vill säga, hur och vad man gör för att undervisa barnen. Det är i dessa situationer som pedagogerna och barnen tillsammans arbetar kring ett specifikt tema.

Dolk (2013, s. 114) påpekar att inom sådana daghemsverksamheter där de vuxna upplever att de arbetar jämställt, lägger de vuxna lättare märke till om barnen uttrycker sitt genus på ett traditionellt sätt, men inte om de vuxna själv gör det. Att barnen gör det verkar uppfattas som mera problematiskt, som om det vore ett tecken på att barnen anammat ett stereotypiskt könsbeteende, trots de vuxnas försök att skapa en könsneutral miljö.

Ylitapio-Mäntylä (2012b, s. 25–26) skriver att könsneutralitet inte är passande för den pedagogiska verksamheten eftersom begreppet neutralitet medför att man inte uppmärksammar barnens kön, och att alla barn möts på samma sätt fastän de har olika behov och individuella skillnader. Detta betyder att olikheterna mellan barnen kanske inte upptäcks och på detta sätt kan man inte stöda det enskilda barnets utveckling. Att upptäcka skillnader och att kunna granska dessa skillnader från flera olika perspektiv kräver sensitivitet.

Både Odenbring (2010, s. 30) och Heikkilä (2015, s. 14) skriver att såväl lärare som barn tar del av handlingar som skiljer de olika könen från varandra. Barnen agerar på basen av den kunskap som de har om omvärlden och placerar sig där de upplever att de hör hemma, det vill säga med det egna könet. Heikkilä (ibid.) menar att en gruppering av barnen i könshomogena grupper visar åt barnen att de förväntas vara lika inom respektive grupp och att grupperna förväntas vara olika sinsemellan. Dessa förväntningar påverkar barnen och deras sätt att uppfatta vad som är tillåtet och icke-tillåtet i respektive grupp.

Wingrave (2018) undersökte daghemspersonalens uppfattning om kön och vilka förväntningar samt vilken förståelse som fanns för barnens beteende och inlärningsförmåga i en daghemsmiljö i Skottland. Resultatet visade att det bland personalen fanns uppfattningar om att genus antingen är medfött eller inlärt, och att daghemspersonalens attityder om kön inte spelar någon roll i barnens könsutveckling. Wingrave (2018, s. 601) skriver att personalen nog var medveten om att könade förväntningar kan påverka barnets utveckling och valmöjligheter, men att dessa främst påverkas av föräldrarnas tankar och handlingar.

I sin studie om interaktionsstunder i daghem visar Månsson (2000) att pedagoger, som arbetar med barn under tre år, skiljer på flickor och pojkar. Månsson (2000) analyserade interaktionen mellan de yngsta barnen och pedagogerna i ett genusteoretiskt och kontextuellt perspektiv i tre olika situationer i daghem, där hon koncentrerade sig på att studera hur barnen och pedagogerna agerade sinsemellan. I de helt vuxenledda situationerna (Månsson, 2000, s. 145) var det tydligt att det fanns en pojkdominans och det var pojkarna som tog initiativ till interaktion med vuxna och som även fick mest utrymme. I de delvis vuxenledda situationerna (Månsson, 2000, s. 149) fanns det en liten könsvariation då man såg på barnens initiativ, och det samma såg man i de icke-vuxenledda situationerna. I de intervjuer som gjordes beskrevs flickorna som självständiga och smarta, medan pojkarna beskrevs som behövande och robusta.

Att flickorna och pojkarna inte behandlas likvärdigt kan även uppfattas i studien utförd av Eidevald. Eidevald (2009) studerade hur mycket tillsägelser barnen fick i olika situationer och resultaten visade en ojämn fördelning, då flickorna fick 25 % och pojkarna 75 % av alla tillrättavisande (Eidevald, 2009, s. 94). Dessutom märkte Eidevald (2009, s. 131, s. 157–158) att vuxna bemötte flickor och pojkar på olika sätt speciellt under påklädnings- och matsituationerna, då pojkarna fick mera hjälp utan att be om det jämfört med flickorna.

Både Månsson (2000, s. 28) och Eidevald (2014, s. 37, s. 69) skriver att studier visar att pojkarna i daghem blir oftare tilltalade, får mera beröm, hjälp och detaljinstruktioner och att de behandlas mera som individer än flickor. Flickor får dessutom mera komplexa frågor än pojkarna. Heikkilä (2015, s. 37) lyfter dock fram att det även finns studier som visar att fastän pojkarna får mera hjälp vid påklädningen

så får de dock endast korta uppmaningar, medan flickorna för längre och djupare diskussioner med pedagogerna.

I en språkmedveten verksamhet är man medveten om att språket hela tiden är närvarande och personalen är medveten om språkets betydelse för barnens utveckling, lärande, identitetsskapande och delaktighet i samhället (Utbildningsstyrelsen, 2016, s.30–31). Eidevald (2014, s. 37–38) poängterar att språket könsmärker objekt och vissa arbetslag undviker att använda orden ”flickor” och ”pojkar”, eller att använda ord som ”söt” eller ”vacker” om flickors kläder och använder istället mera neutrala uttryck. Vissa arbetslag tycker att flickor och pojkar ska tränas språkligt på olika sätt, och skiljer istället på flickor och pojkar när de talar med dem. De säger till exempel uttryck som ”cool”, ”tuff” och ”snabb” till flickor och ”fint”, ”skönt” och ”trevligt” till pojkar.

Både Eidevald (2014, s. 35) och Warin och Adriany (2015, s. 376) belyser att det finns olika sätt att arbeta med jämställdhet på daghem. En del daghem tycker att man ska behandla alla barn lika och att man ska ha samma krav på alla barnen. Samtidigt finns det daghem där man anser att man ska kräva olika saker av flickor och av pojkar. En del lärare kan också anse att frågor gällande genus inte är viktiga för småbarn eller att småbarn är för unga för att kunna förstå så komplexa fenomen som genus. Eidevald (2014, s. 30–31) undersökte hur det praktiska arbetet med genus och jämställdhet ser ut i daghem och fann att de vanligaste strategierna var att förändra hur man talar till och talar med flickor och pojkar, samt att förändra miljöer för att locka flickor och pojkar till nya platser. Hälften av daghemmen som deltog i studien arbetade med könsneutrala miljöer och nästan hälften av daghemmen köpte könsneutrala leksaker.

Enligt Eidevald (2014, s. 32) finns det två huvudteman som daghemmen använder för att göra verksamheten mera jämställd: att sträva efter könsneutralitet och att blanda vad som beaktades som genuskodat. Eidevald (2014, s. 33–34) förklarar att blanda könskodade leksaker handlar om att göra gränsöverskridande val så att man till exempel placerar material som uppfattas om könsneutralt, som lego, bredvid material som uppfattas som könskodat, exempelvis dockor. Heikkilä (2015, s. 19) tillägger att könsöverskridande också sker då man till exempel ger rosa saker till pojkar och blåa till flickor. Att arbeta könsneutralt och att undvika könat material är enligt Eidevald (2014, s. 33–34) svårt, eftersom man då går emot de värderingar som finns i samhället. Även Wingrave (2018, s. 592) skriver att det inte finns en enda miljö som är totalt

neutral, för genus är närvarande i alla institutioner då barnens könsbeteende är inlärt, modifierat och skapat i alla arenor som finns i barns liv och dessa arenor står i en indirekt växelverkan med varandra.

4 Ansats och metod

I detta kapitel redogörs för de metoder som använts för att uppnå syftet med studien. Kapitlet börjar med en allmän beskrivning av en kvalitativ forskning. Efter detta går jag över till att behandla videoobservation som datainsamlingsmetod. Därefter redogör jag för genomförandet av studiens datainsamling. Efter detta beskrivs studiens informanter, efter vilka databearbetningen presenteras. Kapitlet avslutas med att framföra de etiska aspekterna kring och tillförlitligheten med denna studie.

4.1 Kvalitativ ansats

Valet av forskningsansatsen är enligt Patel och Davidson (2011, s. 14) beroende av undersökningsproblemet. Ifall man inom studien är intresserad av att förstå andra människors upplevelser, gäller det att använda sig av en kvalitativt inriktad forskning som kännetecknas av ett inifrånperspektiv (Olsson & Sörensen, 2011, s. 19). Johansson (2013a, s. 28) och Olsson och Sörensen (2011, s. 101–102) förklarar att kvalitativa metoder är lämpliga att använda för den som vill förstå komplicerade fenomen som attityder och värderingar, och på grund av att syftet med denna studie är att analysera hur pedagogerna samspelar med flickor respektive pojkar så utfördes denna studie kvalitativt.

Enligt Johansson (2013a, s. 28) är de mest använda metoderna inom kvalitativa forskningar de så kallade etnografiska metoderna, så som deltagande observationer och intervjuer. Som en följd av att syftet med denna studie var att analysera samspelet mellan de vuxna och barnen, har det analyserade materialet samlats in genom videoobservationer, för att fånga både verbal och icke-verbal kommunikation. Studien har även etnografiska drag, då det enligt Johansson (2013b, s. 37) innebär att forskaren vistas en längre eller kortare tid på forskningsfältet för att samla in sitt material. Slutligen är denna studie även en fallstudie i och med att den genomfördes på tre avgränsade daghemsenheter (Patel & Davidson, 2011, s. 56).

I denna kvalitativa studie utgick jag till viss del från mina egna tidigare erfarenheter och förförståelser, vilket är enligt Patel och Davidson (2011, s. 28–30, s. 83) kännetecknande för ett hermeneutiskt förhållningssätt. Hermeneutik betyder tolkningslära, där forskaren närmar sig forskningsproblemet från sin egen förförståelse

och utnyttjar denna i tolkningsprocessen samt för att förstå forskningsobjektet. Hermeneutikern försöker förstå helheten och sammanhanget i forskningsproblemet genom att fånga upplevelser och genom att pendla mellan problemets delar och helheter.

Denna studie innehåller även ett feministiskt förhållningssätt, vilket enligt Patel och Davidson (2011, s. 35) kännetecknas av att ett genusperspektiv läggs på de fenomen som undersöks. Från feministiskt håll menar man att kön är av betydelse för att förstå sociala relationer. Jag avstår från ett kvinnoperspektiv som går ut på att man lägger fokus på att studera fenomen ur en kvinnlig synvinkel. Jag koncentrerar mig dock på att undersöka ifall flickor och pojkar bemöts på olika sätt, och ifall dessa bemötanden innehåller den rådande kulturens uppfattningar om manlighet och kvinnlighet.

4.2 Datainsamlingsmetod

Syftet med studien är att analysera samspelet mellan pedagoger och flickor och pojkar i daghemmets rutinsituationer. Eftersom jag är intresserad av samspelet mellan barn och vuxna och eftersom de flesta småbarnen har en begränsad verbal förmåga, använder jag mig av videoobservation som den huvudsakliga datainsamlingsmetoden. Detta görs även för att få en detaljrik beskrivning av samspelsprocessen (Johansson, 2013b, s. 52–53; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999, s. 33), medan fältdagboken används som kompletterande material.

Genom att använda mig av dessa metoder strävade jag efter att få svar på mina forskningsfrågor:

- På vilka sätt bemöter pedagogerna flickor och pojkar i olika situationer?
- På vilka sätt görs genus genom de vuxnas verbala språk?
- Finns det språkliga köns kategoriseringar i barnens språk och i så fall hurdana?

4.2.1 Videoobservation som datainsamlingsmetod

Observationer är enligt Patel och Davidson (2011, s. 91) speciellt användbara då man vill samla information inom områden som berör beteende. Johansson (2013b, s.40–41) håller med Patel och Davidson (2011, s. 91) och skriver att observationer ofta används i utforskande syfte, där forskaren måste involvera sig i miljön som observeras, för att

nå inifrånperspektivet som är utmärkande för kvalitativ forskning. Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, s. 65) skriver, passande för denna studie, att ”Att göra videoobservationer innebär att göra det osynliga synligt för pedagogerna.”. I denna studie ämnar jag nämligen analysera samspelet mellan de vuxna och barnen samt uppmärksamma samhällets oskrivna dominerande diskurser och förväntningar på kön.

På grund av att denna studie undersökte hur samspelet ser ut mellan de vuxna och barnen i daghemmen blev det naturligt att välja videoobservation som datainsamlingsmetod. Inspelningar av platser och situationer ger enligt Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, s. 36) en detaljrik redogörelse för situationen och dessutom fångas människornas tal, gester och minspel upp. Heikkilä och Sahlström (2003, s. 31) poängterar att vid videoobservation lyckas man fånga upp blickkoncentreringen vilket har en viktig betydelse i samtalen, eftersom det är en del av lyssnandet. En annan för interaktionen viktig aspekt, som även fångas upp vid videoobservation, är kroppsorienteringen, som påvisar att de människor som är i samspel med varandra oftast är vända mot varandra.

Enligt Patel och Davidson (2011, s. 98–99) kan man skilja mellan deltagande och icke-deltagande observationer. Johansson (2013b, s. 39–40) skriver att forskaren kan ses som icke-deltagande då denne är synlig men förhåller sig passivt till omgivningen. Då kan forskaren lugnt göra anteckningar eller i detta fall filma situationen. Nackdelen är dock att man kan gå miste om det samspråk som kan göra det bättre att förstå miljön och personerna i den. En deltagande observatör deltar i sin tur aktivt i den situationen som ska observeras för att få ett inifrånperspektiv, vilket betyder att man vill se företeelser så som informanten ser dem. I daghem är det vanligt att man i någon mån deltar i den sociala miljön, och detta gjorde även jag för att bli bekant med barnen och för att vinna deras tillit. På grund av att forskaren deltar i observationssituationen kan man vid deltagande observation enligt Johansson (ibid.), Patel och Davidson (2011, s. 98–99) och Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, s. 34) inte undgå att forskaren påverkar sammanhanget och den observerade gruppens beteende.

Kameror kan uppfattas som påträngande, samtidigt som de skapar en naturlig roll för forskaren att inte aktivt delta i barnens aktiviteter, i och med att man sitter bakom kameran (Johansson, 2013b, s. 53). Under min fyra dagars vistelse i daghemmen, avstod jag att i alltför stor utsträckning ta kontakt med barnen och hjälpa dem i olika

sysslor, för att barnen inte skulle söka hjälp av mig under inspelningen. De första dagarna tog jag dock mera kontakt med barnen för att öka deras tillit gentemot mig. Vid inspelningen använde jag mig av ett stativ då jag fokuserade min undersökning på aktiviteter som var rumsligt relativt stabila, för att få stadiga och skarpa inspelningar (Heikkilä & Sahlström, 2003, s. 36). Detta medförde även att jag ostört fick koncentrera mig på inspelningen. Barnen verkade inte uppleva kameran som någonting påträngande, utan istället som någonting intressant, vilket kan bero på att de flesta barnen är mycket vana vid att bli filmade och fotograferade (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999, s. 40). I motsats till barnen upplevde flera av de vuxna det som spännande att bli filmad, men som tur var verkade de agera helt normalt efter att de blivit vana med både mig och kameran.

Då man observerar barn måste man komma ihåg att det finns skillnader med att observera yngre och äldre barn. Samtidigt som de yngre är vana vid att det finns vuxna omkring dem, kan de äldre ha en önskan om att få vara ifred från de vuxnas blickar. Detta betyder att man som forskare måste tänka på sin forskarroll. Det är således bra om forskaren inte har någon given uppgift i verksamheten, så att barnen inte upplever forskaren som en vuxen som kontrollerar dem (Johansson, 2013b, s. 40–43).

Graden av pedagogernas ledning av barngruppen är en väsentlig del av daghemmets verksamhet. De vuxna har en större betydelse för de yngre barnen, då barnens språkliga förmåga inte ännu utvecklats så mycket som hos de äldre i daghemmen och på grund av att jag också var intresserad av hur de vuxna och de yngre barnen samspelade, valde jag att studera vuxenstyrda rutinsituationer. Situationerna valdes med tanke på den roll som de spelar för barnen i daghemmen. Daghemmens vardagar är fyllda av rutiner och dessa rutiner har en stor betydelse för barnens välbefinnande och inläring. Jag valde att observera både mat- och tamburssituationen vilka kan ses som delvis vuxenledda situationer, samt samlingen vilken kan kategoriseras som helt vuxenstyrd med koppling till Månssons (2000) studie. På grund av att fokus främst låg på interaktionen mellan pedagog och barn, filmades inte situationer som fri lek medan exempelvis samling är en naturlig rutin i daghemmets vardag. Under samlingen får barnen både social och språklig träning samtidigt som de enligt Lindö (2009, s.268) socialiseras in i ett kollektivt samspel.

4.2.2 Genomförandet av datainsamling

I denna studie utfördes datainsamlingen på tre (3) daghem, för att det insamlade materialet inte skulle bli för stort, men för att ändå kunna uppfatta en variation i samspelet. Alla daghem låg i huvudstadsregionen och samma situationer observerades i alla daghemmen. Situationerna som jag valde att observera, för att se hur de vuxna talade till barnen och hur barnen talade sinsemellan, var matsituationen, tamburssituationen och samlingen. Daghemmen var privata så jag behövde inte ansöka om forskningslov från staden.

Efter att jag hade kontaktat daghemmets chef (blanketten inte bifogad för att skydda daghemmets anonymitet) och därefter hade fått samtycke att genomföra min studie i enheterna, kontaktade jag tre olika enheter. Valet av daghemsenhet gjordes på basis av barngruppens storlek, barnens åldrar och språket på daghemmen. Jag valde enheter där det fanns barn i åldrarna 1–5 år och där en del av personalen talade svenska. När föreståndarna för varje enhet hade visat intresse för att delta bestämde vi när jag skulle komma till enheten och bekanta mig med barngruppen i två dagars tid. Dessa två dagar uppföljdes direkt av två inspelningsdagar, då jag filmade de färdigt bestämda situationerna. En vecka innan jag kom till enheterna skickade jag både personalens (bilaga 1) och föräldrarnas (bilaga 2) blanketter åt föreståndarna. I blanketterna beskrev jag min studie på både finska och svenska och bad om samtycke. Föreståndarna skickade vidare blanketterna åt föräldrarna och samlade in dem innan jag kom till daghemmet den första dagen. Jag såg till att alltid vara i god tid i daghemmen, för att hinna hälsa på barnen och ställa upp kameran. Jag såg även till att barnen hade möjlighet att ställa frågor och se hur kameran fungerade innan själva inspelningen började. Tillsammans med föreståndaren diskuterade vi också om det var lämpligast att filma tambursituationen på morgonen eller på eftermiddagen. Av praktiska skäl filmade vi tambursituationen på en enhet på morgonen och på de två andra enheterna på eftermiddagen.

Efter varje vistelse på daghemmen renskrev jag mina observationer och intryck i en fältdagbok, för att i relation till Johansson (2013b, s. 53–53) kunna gå tillbaka till mina första reflektioner, analytiska funderingar och kopplingar till teori vid analyseringen av det insamlade materialet. Eftersom anteckningarna syftar till en förståelse av ett skeende, formulerades texten i fältdagboken som en berättelse.

De totala antalen dagar som jag vistades på respektive daghem blev fyra, av vilka hälften var dagar då jag filmade. Totala antalet dagar då jag filmade var därmed sex. Antalet timmar per dag som jag vistades på ett daghem varierade mellan fyra och fem timmar. Den sammanställda fältdagboken blev tio (10) sidor lång. Utgående från antalet föräldrar som gav sina samtycken till studien filmade jag totalt 53 barn och 14 vuxna. Längden på videosekvenserna varierade mycket. Totalt videofilmad material hade jag 4 timmar 51 minuter och 5 sekunder, uppdelade i 18 olika situationer.

Tabell 1.

Längden på videosekvenserna

	Daghemmet Aspen	Daghemmet Blomman	Daghemmet Rosen
Tambur	14'09	25'16	19'41
	17'56	22'16	16'16
Samling	16'29	12'01	10'37
	14'26	11'03	12'12
Måltid	14'04	17'59	22'43
	14'24	13'06	16'27
Totalt material			4'51'5

Alla situationerna har inte filmats från början till slut på grund av praktiska aspekter, som till exempel att föräldrarna hämtade hem sina barn. Då antingen föräldrar eller barn som inte fick filmas besökte daghemmen, måste kameran stängas av. Fältanteckningarna används därför som kompletterande material, då det är omöjligt att få allting på film och en del intressanta fenomen även sker efter att kameran har stängts.

4.3 Informanterna

Materialinsamlingen skedde på tre privata daghemsenheter. I daghemmen var verksamhetsspråken finska och svenska. En del av personalen talade finska med barnen och en del svenska. Barnen som har deltagit i studien var mellan 1–5-års ålder. Åldersspannet valdes för att möjliggöra en analys av hur interaktionen mellan de vuxna och både de yngre och de äldre barnen ser ut med avseende på kön. Redan från den första dagen respekterade jag daghemmens rutiner och personalens sätt att arbeta, och avstod på så sätt från att i alltför stor utsträckning påverka verksamheten.

Daghemmet Aspen var ett daghem med fyra vuxna och 14 barn, av vilka ett inte fick delta i min studie. De vuxna bestod av en lärare inom småbarnspedagogik, två barnskötare och ett daghemsbiträde. Barnen var i åldrarna 1-3 år. I denna enhet filmade jag tambursituationen på morgonen på grund av att alla barnen befann sig i daghemmet då de gick ut på förmiddagen, medan en del barn redan var hämtade då utevistelse ägde rum på eftermiddagen.

Daghemmet Blomman var den största enheten som deltog i studien med sex vuxna och 29 barn i åldrarna 1–5 år. De vuxna på daghemmet Blomman bestod av en lärare inom småbarnspedagogik, fyra barnskötare och ett daghemsbiträde. Barnen var indelade i två grupper: under 3-åringar och över 3-åringar. Den första dagen koncentrerade jag mig på att filma de yngre barnen och den andra dagen de äldre, ty både matsituationen och samlingen skedde i separata grupper.

I daghemmet Rosen arbetade fyra vuxna av vilka en var socionom inom småbarnspedagogik, två barnskötare och ett daghemsbiträde. I daghemmet fanns det 18 barn, av vilka sex var förskolebarn och resten av barnen var 3–5-åringar. Vid videoobservationen lämnades förskolebarnen helt utanför på grund av studiens utvalda åldersgrupp. Vid vissa inspelningar kan man dock se glimtar av förskolebarnen på grund av praktiska skäl, som daghemmets fysiska miljö eller rutiner. Vid matsituationen åt förskolebarnen skiljt. Av daghemmet Rosens totala barnantal fick två barn inte filmas av vilka ett var ett förskolebarn och det andra en 5-åring.

Tabell 2.

Antalet barn som deltog i studien

	Vuxna	Totala barnantalet	Filmade barn	Barn utan samtycke
Aspen	4	14	13	1
Blomman	6	29	29	-
Rosen	4	18	11	2
Totala antalet barn som deltog i videoobservationen	53			

4.4 Databearbetning och analys

Vid analysen av mitt material har jag använt mig av abduktiv analys som både enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 48) och Patel och Davidson (2011, s. 23–25) är en kombination av deduktiv och induktiv analys. Deduktiv analys baserar sig på teori och på att dra slutsatser från en teori, medan man i induktiv analys utgår från det insamlade materialet för att skapa kategorier eller en teori. I början av min studie utgick jag från det material (induktivt) som jag samlade från fältet, men vid analysen av materialet fick studien dock ett mera deduktivt perspektiv, då jag kategoriserade mitt material enligt tidigare teorier och forskning. Analyseringen av materialet gjordes under hösten 2018 och våren 2019.

Det mänskliga tänkandet är i grunden socialt och i och med att jag är intresserad av det sociala samspelet mellan människor, inspireras jag av ett samtalsanalytiskt perspektiv vid analyseringen av videosekvenserna. Sahlström och Melander (2011, s.186–189) skriver att ett samtalsanalytiskt perspektiv har som mål att beskriva de procedurer som människan använder sig av för att delta i en ömsesidig och förståelig interaktion med varandra. I samtalsanalys ser man hur talturer skapas och fördelas i interaktionen samt hur sociala handlingar tar sig uttryck i interaktionen och hur människan handlar då de deltar, mottar och producerar information. I denna studie strävar jag till att både analysera och beskriva den interaktionen som sker mellan barnen och pedagogerna. På grund av att undersökningsgruppen består av både de yngre och äldre barnen på daghemmet, och på grund av att språket inte är så utvecklat hos barn på småbarnsavdelningen, så fokuserar jag också på det icke-verbala språket och de fysiska uttryck, som har en betydelsefull roll i samspelet mellan barn och vuxna.

Varje videosekvens analyserades flera gånger och ur olika perspektiv. Vid analyseringen av samspelet har jag utgått från ett feministiskt poststrukturellt perspektiv, med betoning på hur normer och diskurser påverkar vårt beteende och hur språket för fram föreställningar om manligt och om kvinnligt.

När jag hade samlat in materialet började jag bearbeta och analysera det med hjälp av en fenomenografisk analysmodell utformad av Dahlgren och Johansson (2016, s. 167–171). Modellen är skapad för analyseringar av intervjuer, men jag upplever att den även passar väl till analyseringen av videon, då jag är intresserad av både språk och samspel. Modellen är uppdelad i sju separata steg, som i verkligheten samspelar med

varandra genom hela analysprocessen. I det första steget ska forskaren bekanta sig med materialet, vilket jag gjorde genom att flera gånger se igenom de olika videosekvenserna samtidigt som jag gjorde en ytlig transkribering av hela det insamlade materialet, där såväl verbalt som icke-verbalt språk var blandade.

I steg två (ibid.) börjar själva analysen, vilket bland annat medför att man börjar urskilja signifikanta handlingar och uttalanden. I steg tre börjar man jämföra de betydelsefulla handlingarna som man plockat ut ur materialet. Man försöker hitta likheter och skillnader inom materialet. I början koncentrerade jag mig på de tydligaste verbala könskategoriseringarna i mitt material, efter vilka jag studerade de icke-verbala handlingarna. När jag tyckte mig urskilja ett mer tydligt icke-genussensitivt samspel mellan de vuxna och barnen, gjorde jag en noggrannare transkribering där jag gjorde tydlig skillnad på verbalt och icke-verbalt språk. Jag jämförde de tre observerade situationerna i varje daghem med varandra, och letade efter likheter och skillnader. Fältdagboken fungerade vid detta skede som en bas, i vilken jag speglade det analyserade videomaterialet samt letade efter liknande situationer.

I steg fyra (ibid.) grupperas de jämförda situationerna och i steg fem ska de grupperade situationerna sättas i olika kategorier. Efter att ha gjort en tydligare transkribering av materialet delade jag in det verbala och icke-verbala samspelet i ytterligare kategorier beroende på hur de vuxna med antingen det uttalade språket eller med sin handling gjorde skillnad på barnen på basen av deras kön. Även fältdagbokens situationer analyserades och placerades in i de olika kategorierna. I respektive grupper letade jag efter likheter och skillnader som jag kategoriserade i relation till tidigare forskning. I enlighet med steg sex (ibid.) namngav jag sedan de olika kategorierna och i steg sju granskade jag att varje situation föll i rätt kategori. Kategorierna ska vara exklusiva, med andra ord uttömmande (ibid.). Efter detta analyserade jag ännu en gång det totala insamlade materialet för att försäkra mig om att inget betydelsefullt blivit ouppmärksammat.

Med den framförda teorin och mina forskningsfrågor som utgångspunkt, kunde jag uppfatta vissa mönster i materialet, som kunde delas in i följande kategorier:

1. Genusgörande genom bemötande
2. Genusgörande i vuxnas språk
3. Genusgörande i barnens språk

Samspelstypen skiljer sig i de olika kategorierna. Den första kategorin beskriver hur de vuxna både genom handling och språk bemöter barnen i olika samspelssituationer, medan den andra kategorin endast koncentrerar sig på hur de vuxna med sitt språk kategoriserar barnen. Teman som är kategoriserade i kategori två är verbalt mycket tydliga och innehåller betydligt mindre fysiskt agerande av de vuxna, än de teman som finns i den första kategorin. Den tredje kategorin avspeglar hur barnen språkligt markerar skillnader mellan de två könen. De utvalda och beskrivna exemplen är valda med hänsyn till hur tydligt de belyser genusaspekten i samspelet. Exemplens uppgift är att förtydliga de olika kategorierna samt stärka trovärdigheten i studien.

4.5 Etiska aspekter

Johansson och Karlsson (2013, s. 22–25), Olsson och Sörensen (2011, s. 84–85) och Patel och Davidson (2011, s. 63) framhäver att när man genomför en undersökning ska man beakta vissa etiska aspekter. Enligt dem är de fyra huvudkraven informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet går ut på att alla deltagare i forskningen i god tid ska informeras både muntligt och skriftligt om forskningens syfte. Samtyckeskravet handlar om att deltagarna i undersökningen har rätten att själv bestämma om de deltar i undersökningen eller inte. När det gäller barn behövs även vårdnadshavarens samtycke. Konfidentialitetskravet har ett nära samband med sekretess, och kravet innebär att uppgifterna om de personer som ingår i undersökningen ska ges största möjliga konfidentialitet och att deltagarna själva även är medvetna om detta. Nyttjandekravet lyfter fram väsentligheten om att den insamlade informationen endast får användas för forskningsändamålet.

I min studie har skriftlig information om studiens syfte och genomförande delats ut åt daghemscheferna, daghemsföreståndarna och -personalen samt åt vårdnadshavarna, medan barnen har erhållit muntlig information. Vid behov har man fått kontakta mig för att få mer information om min studie. Föräldrarnas samtycke har begärts och barnens önskan om att inte bli filmade har beaktats. I studien har daghemmens, barnens och vuxnas namn ändrats för att skydda deras identitet. Deltagarna har också informerats om att allt material ska utplånas efter att avhandlingen är godkänd.

4.6 Tillförlitlighet och generaliserbarhet

Patel och Davidson (2011, s. 106) skriver att vid kvalitativa studier är begreppen validitet och reliabilitet så sammanflätade att man sällan använder begreppet reliabilitet. En studiens validitet handlar om att man undersöker det som avses att undersökas medan reliabilitet innebär att vi gör det på ett tillförlitligt sätt så att andra kan upprepa studien och få samma resultat (Patel & Davidson, 2011, s. 102, s. 106; Thornberg & Fejes, 2016, s. 258).

Patel och Davidson (2011, s. 105–106) skriver att i kvalitativa studier gäller validiteten hela forskningsprocessen och validiteten beror på hur forskaren lyckas skaffa underlag för att kunna göra en trovärdig tolkning av problemet. I denna studie har jag utförligt planerat forskningsprocessen och jag har så objektivt som möjligt, samt från flera olika synvinklar, analyserat det insamlade materialet för att få svar på mina forskningsfrågor. Dessutom har jag bekantat mig med tidigare forskning inom området.

Olsson och Sörensen (2011, s. 123) skriver att man kan öka på reliabiliteten eller tillförlitligheten genom att arbeta med de viktigaste variablerna på flera olika sätt, och genom att man förbereder undersökningen väl. I min undersökning har jag strävat till att öka studiens tillförlitlighet genom att studera samma situationer i flera olika daghem. Innan inspelningen påbörjades hade jag planerat var i rummet jag skulle placera mig, för att få den bästa möjliga bilden och det bästa möjliga ljudet av situationen. Genom att filma de olika situationerna hade jag även möjlighet att ”lagra” verkligheten för att senare kunna observera och analysera situationerna flera gånger och på detta sätt öka tillförlitligheten (Patel & Davidson, 2011, s. 104). Jag har även beskrivit forskningsprocessens olika steg noggrant, för att den ska bli tydlig för andra att förstå.

En studies tillförlitlighet hänger därtill ihop med generaliserbarhet (Olsson & Sörensen, 2011, s. 257). Thornberg och Fejes (2016, s. 270–271) skriver att generaliserbarhet handlar om hur forskningsresultaten kan placeras in i ett bredare perspektiv och generaliseras på andra människor och miljöer utanför studien. Resultaten av denna studie kan i viss mån generaliseras till andra daghem då jag studerat de vuxnas och barnens samspel i daghem, där daghemmet är en samhällelig institution och alla daghem följer samma styrdokument och krav som ställs på

Emma Wegelius

småbarnspedagogiken. Dock bör man uppmärksamma att studien endast utfördes på tre olika daghem.

5 Resultatredovisning

I detta kapitel redogörs för studiens resultat. Vid analysen utgår jag från mina forskningsfrågor samt strävar efter att besvara dem i relation till tidigare forskning.

Med den framförda teorin, den tidigare forskningen och mina forskningsfrågor som utgångspunkt kunde jag uppfatta vissa tydliga mönster i det analyserade materialet, som sedan kunde delas in i olika kategorier. Dessa huvudkategorier innehåller olika teman, där de vanligast förekommande temana inom kategorin presenteras först. Huvudkategorierna är:

1. Genusgörande genom bemötande
2. Genusgörande i vuxnas språk
3. Genusgörande i barnens språk

Alla barns och vuxnas namn i studien är fingerade för att skydda personernas identitet. Både de vuxna och barnen är tvåspråkiga, men alla exempel är översatta till svenska så exakt som möjligt. Först ges en allmän beskrivning av de tre observerade situationerna. Därefter presenteras varje huvudkategori tillsammans med sina teman. Transkriberade exempel ur videoobservationerna och nedskrivna utdrag ur fältdagboken fungerar förtydligande exempel för både resultaten och de olika kategorierna.

Daghemmets vardag är fylld av samspel och av kommunikation mellan barnen och de vuxna. Utgående från det analyserade materialet, med de tre rutinsituationerna som bakgrund, kan man konstatera att pedagogerna och barnen samspelar mest under tambursituationen. I tambursituationen utnyttjar barnen ett mera fritt och individuellt samspel med den vuxna, medan man i samlingen behöver dela den vuxnas uppmärksamhet med de andra barnen, samtidigt som hela situationen är mycket vuxenstyrd och följer en viss struktur. I samspelet i matsituationen kunde man se stora skillnader mellan de tre daghemmen som deltog, då man såg på det verbala språket. Generellt kan man beskriva situationerna som lugna och att både de vuxna och barnen främst koncentrerade sig på att äta sin mat. Dock var det var främst i Daghemmet Aspen, som hade de yngsta barnen, där barnen bad om att få mera mat, medan barnen i de andra daghemmen självständigt kunde stiga upp från bordet och gå till matkärnan.

5.1 Genusgörande genom bemötande

Då man analyserar både det insamlade videomaterialet och fältdagboken kan man uppfatta vissa händelser som uppkommer uppreparade gånger i de vuxnas bemötande av barnen i alla de tre daghem som deltagit i studien. Dessa bemötanden har kunnat sammanställas i följande teman:

1. Erbjudandet om hjälp respektive förväntan om självständighet
2. Följandet av instruktioner och regler
3. Kravet på språkliga färdigheter
4. Könsstereotyp bemötande

5.1.1 Erbjudandet om hjälp respektive förväntan om självständighet

I de vuxnas och barnens samspel var erbjudandet om hjälp ett ofta förekommande fenomen främst i tambursituationen. De vuxna erbjöd hjälp åt flickor och pojkar både utan ord och genom att verbalt ställa frågan om de behövde hjälp. Analysen av materialet visade att pojkarna oftare erbjöds hjälp utan att pojkarna verbalt bad om det, medan flickorna oftare uppmanades att försöka själv.

Att pojkarna blir erbjudna hjälp utan att verbalt behöva be om det visas i exemplet nedan. I exemplet behöver Tom inte verbalt fråga hjälp av den vuxna, då de vuxna reagerar på hans oroliga beteende.

Tambursituation: vuxna Rita och Joanna, Kalle (4 år), Harry (5 år), Viivi (5 år), Tom (4 år)

I tamburen finns en vuxen, tre pojkar och en flicka. Barnen diskuterar vad de ska leka ute. Kalle, Harry och Viivi klär på sig, medan Tom står och viftar med sina händer framför sina kläder som hänger på knaggen. Sedan märker han Rita som står i tamburskorridoren. Han springer till henne och försöker med sin blick få den vuxnas uppmärksamhet och hjälp. Rita tittar på honom och Tom sätter sig på golvet för att ta bort inneskorna. Rita ställer sig på knä bredvid honom. Hon säger ingenting och tittar turvis på alla barnen som klär på sig. En annan vuxen, Joanna, kommer in i tamburen och då stiger även Rita upp. Tom reagerar på detta med att börja hoppa på knä på sina kläder med ansiktet svängt mot Rita, som inte reagerar på hans beteende. Joanna kommer till honom, tar hans kläder utan att säga någonting och leder honom en bit åt sidan och börjar klä på honom.

(Daghemmet Rosen, 22.11.2018, tid 00:31–01:40)

Vid andra situationer kunde de vuxna både genom ord och handling visa vad de förväntade sig att barnen skulle göra och klara av. Vid analysen av materialet kunde man uppfatta situationer då barnen, och speciellt flickor, förväntades klara sig självständigt, vilket man kan se i exemplen nedan.

Tambursituation: vuxna Hanna, Maja (3 år), Alex (4 år)

Hanna: Maja, nu skulle man sätta byxorna på!

(Hanna sitter på en stol, snett mittemot Maja som för oväsen och rullar över sina kläder. Maja stannar och börjar koncentrera sig på sina kläder.)

Hanna: Alex, nu måste du sätta kläderna på att du hinner leka ute.

(Hanna sitter ännu på stolen och tittar på Alex, som är bredvid Maja, och bara sitter på sina kläder. Hanna hjälper andra pojkar som kommer mot henne med sina kläder. Efter en stund stiger hon upp och går mot Alex som ännu också sitter på sina kläder utan att göra någonting.)

Hanna: Alex du kan komma här bredvid Hanna och klä på, Hanna kan hjälpa.

(Hon samlar Alex kläder i famnen.)

Hanna: Maja klär på sig fint.

(Hon bär på Alex kläder förbi Maja, som kämpar med att få på sina kläder. Sedan börjar Hanna klä på Alex.)

(Daghemmet Blomman, 14.11.2018, tid 01:56–03:09)

Tambursituation: vuxna Rita, Sofia (4 år)

Sofia busar i tamburen och visar inget intresse för att klä på sig. Hon sitter på sina kläder, faller på dem och kastar sina handskar. De vuxna går förbi men ingen erbjuder sin hjälp. Rita kommer förbi.

Rita: Hördu gumman, byxorna på!

(Rita fortsätter sin väg mot köket. Sofia tittar efter henne, kastar overallen ännu en gång och börjar klä på sig.)

(Daghemmet Rosen, 22.11.2018, tid 10:47–11:57)

Den vuxna ber både Maja och Alex verbalt att klä på sig. Maja lyssnar på den vuxna och börjar koncentrera sig på sina kläder, medan Alex inte reagerar på samma sätt. Relativt snabbt stiger Hanna upp och börjar klä på Alex. Hon använder orden ”hjälpa” fast hon i verkligheten klär på Alex helt och hållet. Även i den andra situationen blir Sofia endast verbalt uppmanad att klä på sig. Ingen vuxen visar ett intresse att ”hjälpa” henne på samma sätt som Hanna hjälper Alex. De vuxna kräver ett större ansvar av både Sofia och Maja, vilket stämmer överens med samhällets diskurs och föreställning

om att flickor är mera självständiga i att klara sig själva och att ta ansvar än vad pojkar är (Odenbring (2014, s. 70).

Att pojkarna får mer hjälp av de vuxna kan också uppfattas i situationen som beskrivs nedan. I situationen är det tydligt att flickan med sin blick ber om hjälp av den vuxna, som ignorerar hennes uppsökande av hjälp, fast det icke-verbala uppsökandet av hjälp har fungerat tidigare (se exemplet på s. 38).

Tambursituation: vuxna Marika, Lars (3 år), Saga (4 år)

Marika hjälper Lars att klä på overallen. Hon sitter på en stol och Lars står framför henne. På golvet bredvid Marika sitter Saga och en pojke.

Marika: Så där... sedan kan du gå dit till tamburen och vänta.

(Hon knuffar vänligt Lars mot tamburen och stiger själv upp. Samtidigt har Saga stigit upp bredvid Marika, närmat sig henne med overallen vid knäna och tittar nu på henne för att få hjälp med att sätta kjolen in i overallen. Marika tittar snabbt på Saga när hon själv stiger upp, men går endast förbi henne.)

(Daghemmet Blomman, 14.11.2018, tid 10:17–10:48)

Att man av flickorna kräver ett större ansvarstagande och en större förmåga till självständighet kommer också fram i de två situationerna som är beskrivna nedan. I den första situationen säger Tove åt Stina att själv ta inneskorna bort och i den andra försöker Maja få hjälp av Marika, som besvarar Majas uppsökande av hjälp med att antyda att Maja klarar sig själv.

Tambursituation: vuxna Tove, Stina (2 år)

Tove: Får du Stina dina inneskor bort?

(Tove går förbi Stina i tamburen. Stina sätter sig på golvet och börjar ta bort inneskorna. Tove närmar sig henne, går ner på knä och lägger fram overallen på golvet framför Stina.)

Tove: Ta själv inneskorna bort.

(Hon pekar på Stinas inneskor, stiger sedan upp och rufsar Stinas hår.)

(Daghemmet Aspen, 31.10.2018, tid 09:03–09:15)

Tambursituation: vuxna Marika, Maja (3 år), Lars (3 år)

Maja sätter på daghemmets uteväst men den har fastnat i hennes huva.

Maja: Marika, kom hit!

(Marika sitter på golvet, tar tag i Lars väst utan att han har bett om hjälp och svänger på den för att sedan klä den på Lars.)

Marika: Maja hej, du kan nog själv.

(Daghemmet Blomman, 15.11.2018, tid 08:02–08:06)

Vid vissa tambursituationer kunde man även se hur de vuxnas uppmärksamhet riktades från att hjälpa flickor till att hjälpa pojkar. De vuxna gjorde det både genom att inte verbalt tilltala flickan, eller genom att med kroppsspråket stänga ut flickan ur situationen, vilket illustreras i situationen nedan.

Tambursituation: vuxna Marika och Disa, Noora (2 år)

Noora sitter i Marikas famn på golvet och blir påklädd. Marika sätter strumporna på Nooras fötter. Framför och bredvid Marika sitter två pojkar i Nooras ålder och tittar på sina utekläder som man har satt på golvet.

Marika: Nåja Noora, sedan får du sätta din overall på.

(Hon lyfter Noora från sin famn så att Noora blir bakom hennes rygg. Marika hjälper ena pojken att få fötterna genom buntarna efter vilket hon hjälper den andra pojken att få fleecen på sig. Bakom Marika kommer en annan vuxen, Disa, som börjar klä på en pojke utan att titta på Noora. Både Marika och Disa klär på pojkarna, medan Noora klär på sig själv mellan de vuxna.)

(Daghemmet Blomman, 14.11.2018, tid 12:05–13:36)

Marika uppmärksammar först Noora som sitter i hennes famn. Då Marika ser att ingendera av pojkarna gör någonting för att klä på sig, kräver hon att Noora självständigt ska få på kläderna. Genom att svänga ryggen mot Noora uttrycker hon dessutom med kroppsspråket att Noora nu är utanför hennes uppmärksamhet. Pojkarna visar varken verbalt eller med handling en önskan om att bli hjälpta, men det stör inte Marika. Inte heller den andra vuxna som kommer och sätter sig bakom Marika visar ett behov av att till exempel berömma Noora. Det är som en självklarhet att hon klarar sig själv.

Att verbalt bli utesluten ur situationen och att inte bli erbjuden hjälp kan även ses i situationen nedan.

Tambursituation: vuxna Mikael, Harry (5 år), Kalle (4 år), Emmi (4 år)

I tamburen finns Harry och Kalle som har börjat klä på sig. Samtidigt diskuterar de skillnaderna på sina stjärnskjortor. Emmi kommer också för att klä på sig. Mikael kommer in i tamburen och svänger sig mot pojkarna.

Mikael: Är det någon som behöver hjälp?

(Mikael har blicken riktad mot pojkarna. Ena pojken går mot Mikael och visar på dragkedjan och Mikael drar fast den. Harry och Emmi fortsätter att klä på sig.)

Mikael: Emmi, kom ihåg att sätta på dom där, det är så kallt ute.

(Mikael tittar på Emmi och pekar på hennes yllesockor.)

Mikael: Behöver du hjälp Harry?

(Mikael tittar på Harry. Harry tittar på Mikael men får dragkedjan fast.)

Mikael: Vad bra!

(Emmi står framför Mikael, med blicken riktad mot honom samtidigt som hon försöker få handen genom ärmen. Mikael tittar inte på Emmi. Sedan kommer Tom till Mikael och frågar någonting ohörbart, och de går och kolla någonting i spegeln.)

(Daghemmet Rosen, 21.11.2018, tid 00:30–01:25)

När Mikael kommer in i tamburen riktar han sin fråga till alla barn, fastän han med sin blick signalerar att han främst frågar pojkarna. När varken Harry eller Emmi reagerar på hans fråga, frågar han dock på nytt och denna gång riktar han frågan endast till Harry, genom att upprepa hans namn. I detta skede har dock Emmi närmat sig Mikael för att få hjälp med ärmen, något som hon förstärker genom att titta på Mikael. Hon blir dock inte tillfrågad ifall hon behöver hjälp och när Tom kommer svänger Mikael ryggen åt Emmi. Emmi får klara sig själv.

5.1.2 Följandet av instruktioner och regler

Det intressanta var att upptäcka hur annorlunda flickor och pojkar blev bemötta i samlingen. Inga direkta verbala könskategorier ställdes på barnen, men de vuxnas sätt att bemöta rastlöshet och ett busigt beteende i samlingen tydde på att de vuxna hade olika krav på flickor och på pojkar. Detta kan kopplas till Odenbrings (2010, s. 42) förklaring om hur den dolda läroplanen ställer krav på flickorna om att bete sig ordentligt och enligt Hellman (2010, s. 113) ha en lugnande effekt på gruppen. Vid analysen av materialet kan man konstatera att under samlingen var det oftare flickor som blev tillsagda att bete sig ordentligt, även om det hade varit en pojke som börjat med att busa och flickan endast tagit del av det. Detta kan ses i exemplet nedan, där endast Milla påminns om hur man ska bete sig, medan Anton får fortsätta sitt beteende.

Samling: vuxna Laura, Anton (3 år), Milla (3 år)

Anton imiterar en dinosaurie i samlingen. Han hoppar framåt på sina knän och gör dinosaurieljud. Milla börjar imitera honom. Laura rör vänligt vid Millas ben för att få henne att sluta.

Laura: Nu måste man sluta så att jag hör.

(Sedan fortsätter hon att fråga vilka andra barn som är på plats. Milla sitter nu stilla medan Anton ännu gungar på sina knän. Den vuxna reagerar inte på honom.)

(Daghemmet Aspen, 1.11.2018, tid 03:57–04:08)

Speciellt i de daghemmen där det fanns yngre barn (Daghemmet Aspen och Blomman) blev barnen ofta påpekade om att bete sig ordentligt eller att inte göra någonting, för att det var farligt eller oschysst. Antalet tillsägelser och hur konsekventa de vuxna var i att se till att barnen lydde, varierade beroende på både situationen och på barnet i fråga. Ur materialet kan man uppfatta ett genusmönster där det av flickorna krävdes mera lydnad än av pojkarna, vilket kan ses i tambursituationen beskriven nedan.

Tambursituation: vuxna Laura och Tove, Kim (2 år), Elsa (2 år), Veera (2 år)

Kim sitter i tamburen på en låg bänk bredvid ytterdörren. Han sträcker sig efter en stol med hjul och tar stöd av den för att klättra upp och stå på bänken. Laura sitter på golvet och klär på Veera. Laura stiger upp, går förbi Kim och släpper in Tove som har kommit till arbetet.

Laura: God morgon!

(Kim står nu på bänken och Laura går förbi honom tillbaka till Veera. Veera står framför Laura som är på huk och klär på henne. Laura och Tove diskuterar med varandra om hur de mår, och hur de klarat sig undan den hemska höstflunsan. Efter en stund går Laura förbi Kim som leker med de vuxnas stol med hjul (som barnen inte får röra), och leder Veera ut ur dörren. Tove som stått i tamburen och öppnat overallen på en pojke, sträcker sig nu efter stolen som Kim har och lägger den åt sidan. Hon säger ingenting. Laura kommer in genom dörren och rufsar till Kims hår när hon går förbi honom. Kim följer efter och Laura börjar klä på honom. Efter en stund står Elsa på bänken. Laura sitter på golvet och klär på Kim.)

Laura: Elsa, kommer du ner så att du inte faller.

(Elsa sätter sig ner på bänken.)

(Daghemmet Aspen, 31.10.2018, tid 01:46–5:07)

I tambursituationen varierar det hur noggrann Laura är med att både Kim och Elsa följer daghemmets regler. Kim får både stå på bänken och leka med den förbjudna stolen för vuxna utan att bli tillsagd, medan Elsa direkt blir tillsagd då hon stiger upp på bänken. Tove reagerar på Kims lek med stolen endast genom att flytta bort stolen, men säger ingenting åt honom. Detta kan tyda på att de vuxna kräver mer av flickornas beteende, medan de är nöjda bara pojkarna är relativt lugna, vilket passar diskursen om att pojkarna är mer aktiva medan flickorna ska vara lugna. Detta kan även påvisas

med exemplet från samlingen där Anton och Milla imiterade dinosaurier (se exemplet på s.42), där endast flickan som apar efter pojken blir tillsagd, medan pojken får fortsätta med det beteende som förbjöds av flickan.

De vuxnas reaktionstid vid ett oönskat beteende varierade även beroende på vem som hade det oönskade beteendet. Man kunde uppfatta ett genusmönster där pojkarnas olydnad ofta blev uppmärksammas först efter att flickorna hade blivit tillrättavisade. Det var vanligare att de vuxna avbröt ett oönskat beteende snabbare ifall en flicka deltog i det, än då det endast gjordes av pojkar. När Lisa i samlingssituationen nedan reagerar på att Noora inte lyssnar på henne, säger hon först åt henne, efter vilket hon även reagerar på Daniels och Jakobs bus.

Samling: vuxna Lisa, Noora (2 år), Daniel (2 år), Jakob (2 år)

Lisa går igenom vad man gjort ute i parken.

Lisa: Kommer ni ihåg var vi var ute? I vilken park?

Noora: I parken, i min park

(Lisa tittar på henne.)

Lisa: I din park. Kommer du ihåg vad din park heter?

(Noora funderar några sekunder och utbrister.)

Noora: Min park!

(Daniel och Jakob som sitter bredvid varandra, tittar på varandra och sätter pannorna mot varandra och imiterar Noora. Lisa tittar på Noora, som nu visar ett intresse för vad Daniel och Jakob håller på med och lutar sig närmare dem.)

Lisa: Noora...

(Lisa tittar på Noora som genast korrigerar sin sittställning.)

Lisa: Daniel och Jakob, lyssnar ni?

(Hon riktar blicken mot pojkarna som inte reagerar på hennes ord. Sedan lägger hon sin hand mellan pojkarna och fångar deras uppmärksamhet. Daniel och Jakob tittar ännu på varandra med slutar busa med varandra.)

Lisa: ska vi byta sittplatser?

(Pojkarna slutar med sitt bus och riktar blicken mot samlingens vägg.)

(Daghemmet Blomman, 14.11.2018, tid 03:09–03:40)

Samma fenomen kunde även uppfattas i tambursituationen, där barnen undvek att klä på sig; först uppmärksammades flickornas undvikande, och först därefter blev pojkarna ombedda att försöka. Detta kan ses i exemplet nedan, där Benjamin och

Sandra inte orkar koncentrera sig på att klä på sig sina utekläder. Först uppmanar den vuxna Sandra att försöka, efter vilket Benjamin också blir uppmanad. Detta inkonsekventa bemötande av barnen hos de vuxna bidrar till en risk, att flickor och pojkar blir bemötta utifrån stereotypa könsrelaterade förväntningar, fastän man i styrdokumentet belyser annat. I den beskrivna situationen nedan kan man också se hur endast Sandra blir tillsagd då hon ligger på golvet, fastän även Benjamin kikar under bänken, vilket ännu en gång kan uppfattas som att man av flickorna kräver ett mera ”ordentligt” beteende.

Tambursituation: vuxna Tove, Anton (3 år), Benjamin (2 år), Sandra (2 år), Hugo (1 år)

Tove klär på Anton. Benjamin sitter på golvet framför henne och leker med en bil. Sandra springer runt.

Tove: Sandra... Sandra, ta inneskorna bort från fötterna.

(Sandra stannar, tittar på Tove och går sedan mot bänken för att ta bort inneskorna. Hennes uppmärksamhet går dock till de pysslade pappersigekottar som hänger på fönstret. Hon står på knä på bänken med ryggen vänd mot Tove och tittar på konstverken. Sedan hoppar hon ner och springer mot kameran. Benjamin har börjat stampa med fötterna på golvet och lämnat bilen han lekt med. Tove stiger upp och leder Hugo till rörelsestunden i rummet bredvid. Anton klär på sig självständigt på golvet. Sandra går tillbaka till bänken och stiger upp och stå på den. Benjamin börjar köra omkring med de vuxnas stol med hjul, vilket är förbjudet. Tove går förbi Benjamin.)

Tove: Kom bort därifrån.

(Hon rör snabbt Benjamin på axeln, för att sedan ställa sig på knä framför Anton. Benjamin går mot Sandra som står på bänken. Både Benjamin och Sandra lägger sig på golvet och kollar under bänken. Tove fortsätter att klä på Anton.)

Tove: Sandra, gå och sitta på bänken och ta inneskorna bort.

(Benjamin reser sig men Sandra lyssnar inte. Hon börjar gå bort från bänken där Benjamin nu sitter och dinglar med benen. Snart stiger Tove upp och lyfter tillbaka Sandra till bänken. Tove går ner på knä och visar åt Sandra hur hon skulle ta inneskorna bort och Sandra tittar.)

Tove: Benjamin, du kan också ta inneskorna bort.

(Hon lägger snabbt handen på Benjamins ben. Både Benjamin och Sandra börjar ta bort inneskorna. Sandra för inneskorna till hyllan och går till sina uteskor, medan Benjamin sitter kvar vid sina inneskor på bänken.)

Tove: Bra Benjamin, fint fick du inneskorna.
(Hon lägger inte märke till Sandra som försöker få på sina uteskor.)
(Daghemmet Aspen, 1.11.2018, tid 01:35–04:07)

Hur barnen följde de olika reglerna eller klarade av uppgifter på egen hand kunde även uppfattas i form av beröm. I det analyserade materialet kunde man uppfatta skillnader i hur lätt flickor och pojkar fick beröm när de följde instruktioner eller regler. I exemplet beskrivet ovan kräver Tove samma saker av Sandra och av Benjamin. Sandra blir dock två gånger verbalt ombedd att ta av sig inneskorna medan Benjamin endast blir tillsagd en gång. Vidare blir han tillsagd först när Tove är på knä framför Sandra och Benjamin sitter bredvid. Sandra tar då snabbt av sig sina inneskor och går och fortsätter med att förbereda sig för att gå ut, medan Benjamin blir kvar och sitta på samma ställe. Det är dock endast Benjamin som får beröm, medan Sandra helt blir utan. Att pojkarna får beröm lättare uppmärksammades också i studierna gjorda av Månsson (2000, s. 28) och Eidevald (2014, s. 37, s. 69).

Speciellt vid påklädningen gav de vuxna beröm åt barnen men även under matsituationen då barnen bad fint om mera mat eller dricka. Berömfraserna var ofta korta och de följdes med ett leende och en blick riktad mot barnen, så som i följande situation.

Matsituation: vuxna Disa, Noora (2 år)

”Kan jag få mera mjölk?” frågar Noora och tittar på Disa med muggen utsträckt mot henne. ”Oj så fint Noora!” svarar Disa med ett leende och håller mera mjölk.
(Daghemmet Blomman, 14.11.2018, tid 02:38–02:52)

Under några situationer, och främst gällande de yngre barnen, kunde man se hur de vuxna busade med barnen, då barnen inte betedde sig på det önskade sättet, så som i matsituationen nedan.

Matsituation: vuxna Lisa och Disa, Jonas (1 år)

Lisa: Nej Jonas, Jonas...nej!
(Jonas håller mjölk på bordet ur sin näbbmugg.)

Lisa: Jonas nej! Lek inte med muggen!
(Jonas lyfter blicken och tittar på Lisa som sitter vid matbordet bredvid Jonas. Disa som sitter i Jonas bord har märkt situationen, och närmar sig Jonas från andra ändan av bordet. Hon tar tag i Jonas mugg som är i hans hand.)

Disa: Jonas, sluta! Hör du vad Lisa säger?

(Hon tar muggen av Jonas, tar tag i hans matstol och drar den bort från bordet så att Jonas inte räcks till bordet.)

Disa: Nu sätter jag stolen så här, så nu kan du inte kladda bordet.

(Hon använder en busig röst och tittar på Jonas med ett leende, som han besvarar med ett liknande leende.)

(Daghemmet Blomman, 14.11.2018, tid 13:58–14:16)

Som en följd av att Disa busar med Jonas, förblir det otydligt för honom vad som är ett oönskat beteende och vad som förväntas av honom. Lisa förbjuder honom att kladda ner bordet, vilket förstärks av Disas första reaktion. Jonas kanske förstår att han inte får kladda ner bordet, men när Disas röst fylls med lekfullhet får Jonas en positiv, varm och lekfull uppmärksamhet av Disa som förstärks av hennes leende. Att leka i matbordet kan följaktligen uppfattas som någonting roligt av Jonas.

Skillnader i hur de vuxna bemöter flickors och pojars följande av regler och i hur de vuxnas förväntar sig ett dugligt beteende märks också i situationen nedan.

Matsituation: vuxna Stella och Sara, Kim (2 år), Elsa (2 år)

Kim blåser på sin mat för att få den att svalna. Blåsandet för med sig en del spott vilket gör att Stella, som är bredvid honom, riktar blicken mot hans håll.

Stella: Tassig!

(Hon ler mot honom. Elsa som sitter bredvid Kim tittar på honom med ett leende och apar efter.)

Sara: Elsa, du behöver inte göra efter.

(Sara har irritation i rösten. Elsa tittar på Stella, som nu också ger henne en ogillande blick.)

(Daghemmet Aspen, 1.11.2018, tid 09:28–09:39)

Kim skapar helt i misstag en situation, som strider emot normerna om ett gott bordsskick. Stellas kommentar om att han är tassig, som följs av ett leende, signalerar dock att situationen var lite rolig. Elsa märker detta och vill ta del av Stellas och Kims gemensamma skämt. Elsas önskan om att ta del i det roliga hindras dock genast av Sara, som med både ord, röst och blick visar att så ska man inte bete sig. Elsa söker efter Stellas uppmärksamhet då det ändå var Stella som hade roligt med Kim, men möts även här av en ogillande blick. Elsa blir tydligt medveten om att det är fel att spotta i maten och att ett sådant beteende inte förväntas av henne, medan Kims beteende upplevdes som någonting roligt. Detta stämmer överens med Paechter (2007,

s. 49) som skriver att pojkarna har en större frihet än flickorna i att vara stökiga och bryta mot regler.

5.1.3 Kravet på språkliga färdigheter

Vid analyseringen av materialet kunde man se hur de vuxna i matsituationen i daghemmet Aspen, språkligt krävde mera av flickorna än av pojkarna. Flickorna skulle uttrycka sig mer korrekt och artigt än vad pojkarna behövde, och ifall flickorna använde samma ord som pojkar, så blev de ofta rättade både med blick och ord. Flickornas språkförmåga kunde även uppfattas få mera stimuli i tamburssituationen där de vuxna använde ett mera nyanserat språk med flickorna medan pojkarna ofta fick korta anvisningar. Denna iakttagelse stämmer överens med Heikkilä (2015, s. 37) men inte med Månsson (2000, s. 28) och Eidevald (2014, s. 37, s. 69) som skriver att pojkar får mera detaljinstruktioner än flickor. Dock kan man utgående från detta insamlade material konstatera att pojkarna fick lättare beröm än flickorna, vilket även har uppmärksamats i Månssons (2000) och Eidevalds (2014) tidigare forskning.

Vid tambursituationer kunde de vuxna ibland diskutera långa stunder med barnen medan de vid andra situationer inte gjorde det, vilket bevisas i situationen som är beskriven nedan.

Tambursituation: vuxna Disa, Måns (2 år)

Disa sitter på golvet med tre pojkar.

Disa: Kom hit.

(Hon sträcker ut sin hand mot Måns och börjar klä på honom fleecejackan. Måns tänker hoppa i hennes famn men hon ber honom att stå framför henne med ryggen vänd mot henne.)

Disa: Hand, sväng dig, hand.

(Då hon säger detta sträcker hon ut jackans ärmar så att Måns i turordning stoppa sina armar i ärmarna. Sedan drar Disa fast dragkedjan och börjar tala med en vuxen som hamnat utanför kameran.)

(Daghemmet Blomman, 15.11.2018, tid 16:26–16:55)

I samspelet mellan Måns och Disa sker ingen tydlig verbal växelverkan. Situationen är helt tydligt en rutinsituation med målet att så snabbt som möjligt få kläderna på. Tambursituationen ser dock helt annorlunda ut i följande exempel, då Laura med långa fraser förklarar åt Stina hur man ska sätta kläderna på och ifall de tillsammans kan öva

på att dra upp dragkedjan. Stinas språkförmåga får mycket mera stimuli än vad Måns får, och samspelet mellan den vuxna och Stina är psykiskt varmare än mellan Disa och Måns.

Tambursituation: vuxna Laura, Stina (2 år)

Laura: För att fötterna ska hitta sin väg ut ur buntarna, måste du sitta på golvet och dra fötterna in i overallen.

(Hon sitter bredvid Stina på golvet och tittar på henne när hon klär på sig. Ibland svarar hon kort på praktikantens, som sitter utanför kameran, frågor. Dock riktar hon hela tiden blicken mot Stina.)

Laura: Bra, och handen dit i ärmen.

(Hon lyfter på overallens ärm så att Stina har enklare att klä på sig. Stina svänger sig så att hon står med ansiktet vänt mot Laura som ler åt henne.)

Laura: Laura hjälper så att vi får ärmarna raka under jackan. Hur är det med dragkedjan, får du den?

Stina: Nej, kan inte.

Laura: Vah, nå försök! Ta fast här.

(Laura visar Stina var hon ska ta fast i dragkedjan och tillsammans drar de upp dragkedjan.)

(Daghemmet Aspen, 1.11.2018, tid 12:18–13:46)

Det som kom tydligt fram i det analyserade materialet var att de vuxna i daghemmet Aspen önskade ett gott bordsskick. Flera gånger under matsituationen bad de vuxna flickorna och pojkarna att fundera hur man vackert ber om mera mat. Hur konsekventa de vuxna var med att se till att barnen frågade varierade, men de vuxna var mer noga med att flickorna uttryckte sig språkligt korrekt, när det för pojkarna räckte att sträcka fram sin tallrik. Detta bemötande kan man se i situationen beskriven nedan.

Matsituation: vuxna Stella, Sara och Tove, Kim (2 år), Elsa (2 år)

Kim: Mera mat!

(Han tittar på de vuxna som står vid matkärran och tar mat åt sig och sedan på Stella som kommit på hans vänstra sida. Stella märker Kim och lägger händerna på hans axlar och sänker sitt huvud.)

Stella: Ville du ha mera mat? Stella ger.

(Hon lyfter hans tallrik och går för att hämta mera mat. Elsa sitter bredvid Kim och tittar efter den vuxna.)

Elsa: Mera makaronilåda!

Sara: Hur ber du Elsa?

Tove: Elsa. Hur ska man be?

(Tove kommer bakom Elsa och smeker henne på håret då hon går förbi. Elsa tittar på de vuxna och ser fundersam ut.)

(Daghemmet Aspen, 1.11.2018, tid 05:23–05:46)

Stella reagerar snabbt på Kims önskan om att bli serverad mera mat. Elsa märker att detta är ett bra sett att bli sedd och upprepar Kims fras nästan ordagrant. Hennes önskan om mera mat bemöts snabbt av de två vuxnas påminnelse om hur man ska be korrekt, vilket får Elsa att fundera på hur hon uttrycker sig. Hon märker att hon inte kan använda sig av samma fras som Kim, utan måste be på ett annat sätt för att få sin önskan hörd.

5.1.4 Könstereotyp bemötande

Ett könstereotyp bemötande av de vuxna kunde uppfattas vid några enstaka situationer, vilket tyder på att dominerande diskurser och stereotyper påverkar de vuxnas bemötande av barnen. Situationen nedan där Otto och Rasmus är i tamburen och den vuxna inte verkar se hur duktigt pojkarna klär på sig, utan endast reagerar på deras prat, är en sådan situation. Den vuxna drar den slutsatsen att pojkarna inte kan koncentrera sig på det som de blivit ombudade att göra. Den vuxna har tydligt redan på förhand bestämt att pojkarna inte kommer att klara av att klä på sig tillsammans, och alla de tillsägelser som hon ger åt pojkarna förstärker denna tanke. Efter tillräckligt många liknande situationer kan Otto och Rasmus anamma den vuxnas attityd, vilket kan leda till att deras beteende börjar motsvara det könstereotypiska beteendet, om att pojkarna är mera rastlösa.

Tambursituation: vuxna Marika och Nico, Rasmus (5 år), Otto (5 år), Edward (4 år)

Rasmus och Otto kommer till tamburen och ska klä på sig, samtidigt som Marika sätter sig på stolen i tamburen för att kunna hjälpa barnen. Marika har ryggen svängd mot Otto och Rasmus som lekbrottsas samtidigt som de tar inneskorna av sig och lägger dem i skokorgen.

Marika: Sedan kommer ni ihåg att sätta sockorna i lås.

(Hon svänger sig samtidigt mot pojkarna och visar med sina händer och sin fot hur sockorna ska dras ovanom byxbenen. Otto och Rasmus står bredvid varandra och koncentrerar sig på sina kläder. Efter en stund lyfter pojkarna sina blickar från sina

kläder och tittar på varandra samtidigt som Otto placerar sin overall på golvet och Rasmus står framför honom och sätter skjortan in i byxorna. De diskuterar vad de ska leka ute och Rasmus sätter händerna i kors.)

Marika: Hej vad gör ni nu!

(Marikas röst är förtvivlad. Hon har precis svängt sig mot pojkarna igen. Både Rasmus och Otto tittar snabbt på henne och börjar klä på sig under tystnad. Diskussionen mellan pojkarna börjar snart igen. Diskussionen flyter på och pojkarna skrattar samtidigt som de klär på sig. Marika hjälper andra barn i tamburen och sneglar alltid ibland på pojkarna. Edward kommer till tamburen och börjar lyssna på Rasmus och Otto. Nico ber Edward komma och klä på sig sina kläder, vilket Edward gör. Otto och Rasmus fortsätter med påklädningen. De tittar på varandra ibland och ler och skämtar. Marika svänger sig mot pojkarna.)

Marika: Pojkarna nu räcker det! Snart kan jag inte sätta er bredvid varandra om ni inte får kläderna på.

(Hon suckar och ser bekymrat på Otto och Rasmus.)

(Daghemmet Blomman, 15.11.2018, tid 01:00–04:40)

Den vuxnas bemötande i situationen ovan tyder på att hon i förväg har anat att Otto och Rasmus inte lyckas klä på sig samtidigt som de diskuterar med varandra. Diskursen om att pojkarna är mindre ansvarstagande (Odenbring, 2014, s. 70) och inte följer instruktioner lika bra som flickor är tydligt närvarande i denna situation och denna diskurs upprätthålls som en följd av Marikas samspel med pojkarna. Marikas irritation och förtvivlan i rösten är tecken på att hon inte har följt med vad det är som egentligen sker. Otto och Rasmus klär på sig, fastän Marika inte verkar märka det.

Att barnen bemöttes enligt stereotypiska antaganden kunde också ses i fall där de vuxna antingen omedvetet eller medvetet använde flickorna och pojkarna som stötdämpare eller hjälpfröknar. Både flickor och pojkar användes som stötdämpare; flickor för att lugna ner pojkar och pojkar för att lugna ner flickor. Redan exemplet i inledningen (se exemplet på s. 1), visar tecken på att det motsatta könet används som stötdämpare, vilket även förtydligas i exemplet nedan, där Lars placeras mellan Malin och Anna för att de ska lugna ner sig, eller i exemplet där Nico delar in barnen i könsheterogena par.

Samling: vuxna Marika, Malin (5 år), Anna (5år), Lars (3 år)

Barnen sitter i samlingen och väntar på att den vuxna ska komma. Malin och Anna har svårt att sitta bredvid varandra. De skrattar och pratar högljutt. Marika kommer och sätter sig framför barnen.

Marika: Oj vad vi har en fin samling... aijo sant, vi är färre så vi ryms bättre!

(Marika tittar på hur barnen sitter. Anna och Malin kittlar varandra.)

Marika: Anna och Malin, flytta er lite åt sidan så att Lars ryms.

(Hon visar med sina händer åt flickorna att flytta på sig. När Lars, som är det sista barnet som ska delta i samlingen, kommer, placerar Marika honom mellan flickorna.)

(Daghemmet Blomman, 15.11.2018, tid 01:15–02:51)

Fältdagbok: vuxna Nico, barnen 3–5 år

Barnen sitter framför Nico på en soffa och på golvet och lyssnar på honom när han förklarar vad de ska göra under rörelsestunden. När Nico har förklarat att barnen i par ska planera olika stationer till gymnastikbanan, delar han in barnen i par. Han delar barnen i flick- och pojkar, genom att använda deras egennamn.

(Fältdagbok, Daghemmet Blomman, 13.11.2018)

Utan att verbalt göra skillnad på flickor och pojkar, ser Nico till att det inte finns par av det samma könet. Genom att dela in barnen i par där det finns en flicka och en pojke, ser han till att ordning hålls i gruppen och att det inte går för vilt till. När jag frågade Nico vad han tänkte när han delade in barnen i par, svarade han att han såg till att varje par hade ett barn som kunde lyssna och komma på en idé till gymnastikbanan. När jag poängterade att paren var flicka-pojke, sade Nico att han inte hade tänkt på det. Det är möjligt att Nico omedvetet delade in barnen i könsheterogena par, för att alla paren skulle ha samma utgångspunkter i att kunna komma på en idé. Flickor upplevs allmänt som mera ansvarstagande, vilket kan vara en orsak till att varje par hade en flicka, samtidigt som splittringen av kompisgrupper lugnade ner situationen den här gången.

Att fungera som hjälpfröken kunde vid analysen av videomaterialet ses som en belöning för ett duktigt arbete. I samlingen beskriven nedan får Matias hämta dockorna från pianot efter att han fint har hållit upp handen och svarat korrekt på Mikael's frågor.

Samling: vuxna Mikael, Matias (5 år)

Mikael: Vad händer om jag har jätte mycket kläder på ute men jag bara sitter stilla? Har jag det varmt då? Vad tror ni?

Barnen: Nää.

Mikael: Vad behöver man göra när det är kallt?

(Matias räcker upp sin hand och Mikael ber honom svara.)

Matias: Mm, man kan leka nata, när det finns mycket snö på gården.

(Mikael nickar och tittar först på Matias och sedan riktar han blicken mot de andra barnen.)

Mikael: Just det, nu kan man springa och röra på sig så man har varmt. Ännu finns det ju inte snö, utan sanden har frusit. Kanske vi snart får snö... Matias, vill du vara så snäll och hämta dockorna som är på pianot?

(Matias stiger upp och hämtar dockorna.)

(Daghemmet Rosen, 22.11.2018, tid 06:40–07:45).

De vuxna kunde också be barnen om hjälp för att inte hamna i konflikter med barnen. Detta framkommer exempelvis i situationen nedan, där Hanna ber Malin vakta hennes stol när hon hämtar kaffe. På detta sätt behöver inte Hanna be något annat barn att flytta på sig, då hon kommer tillbaka.

Fältdagbok: vuxna Hanna och Marika, Malin (5 år)

Hanna sitter vid ett bord och följer med när två barn spelar. De yngre barnen sover och de äldre har fri lek. De går omkring i rummet och byter från lek till lek. Marika kommer in i rummet och meddelar att kaffet är färdigt i köket. Hanna reser sig och tittar på Malin.

Hanna: Kan du vakta den här platsen när jag går och hämtar kaffe?

(Malin nickar och sätter sig på Hannas stol.)

(Fältdagbok, Daghemmet Blomman, 14.11.2018)

5.2 Genusgörande i vuxnas språk

När man ser på de vuxnas verbala språk, kan man inte urskilja många fraser där de vuxna använde ord som direkt innehöll drag av att könskategorisera barnen i två olika grupper. De verbala uttryck som de vuxna använde kunde dock delas in i gruppering, uppmuntran och tillsägelser. Dessa är tecken på att de vuxna har attityder till att det finns två olika kön som ska bemötas olika, och att de använder verbala könskategoriseringar i en verksamhet som borde vara genussensitivt.

5.2.1 Gruppering

Vid analyseringen av materialet kunde man dra slutsatsen, att det vanligaste sättet där de vuxna med sitt verbala språk gjorde skillnad på flickor och på pojkar var då de

grupperade flickor och pojkar som varandras motsatser. Detta påvisas i exemplet nedan.

Tambursituation: vuxna Laura och Stella, Stina (2 år), My (2 år), Elsa (2 år)

Laura klär på Stina på golvet och Stella sitter på en stol och klär på My i famnen. Laura tittar på Stella samtidigt som hon med händerna hjälper Stina att få hennes fötter fram.

Laura: Stina sparkar nog så fint fotboll att... helt med allvar.

(Hon nickar och har beröm i rösten.)

Stella: Vaude!

(Elsa kommer och berättar att hon också kan sparka, vilket Laura bekräftar med en nickning.)

Stella: Vet ni snart slår ni dom där pojkarna.

(Laura och Stella fortsätter att klä på flickorna.)

Stella: Nu är denna lilla fröken färdig.

(Stella lyfter My bort från famnen.)

(Daghemmet Aspen, 1.11.2018, tid 14:18–17:06).

Genom att jämföra Stinas och Elsas bollfärdigheter med pojkarnas, signalerar Stella att Stina och Elsa inte är pojkar, utan någonting annat, alltså flickor. Hon använder även begreppet ”lilla fröken” för att berätta att My är färdig. Begreppet ”fröken” är en könad kategorisering med vilken Stella markerar Mys könstillhörighet. Det samma ser man i situationen nedan. Genom att använda orden ”Philip” och ”flickor” antyder Marika att Philip inte uppfattas tillhöra gruppen flickor, medan ordet ”flickor” används för att gruppera ihop Malin och Lotta.

Fältdagbok: vuxna Marika; Lotta (4 år), Malin (5 år), Philip (5 år)

De yngre barnen sover och de äldre barnen har lugna lekar. Lotta följer efter Marika, som småstäder i tamburen. Marika frågar henne om hon vill sopa och det vill hon. Malin vill också hjälpa till och får också en sopborste. Philip ordnar skor i tamburen där han sitter och väntar på sin pappa. Marika tittar på mig.

Marika: Det här är delaktighet i vardagens sysslor på det bästa sättet, Philip ordnar skor och flickorna städar.

(Fältdagbok, Daghemmet Blomman, 15.11.2018).

Gruppering av kön och fördelning av traditionella könsroller enligt kön, är också ett sätt att göra skillnad på flickor och pojkar (Heikkilä, 2015, s. 14, s. 37–38). När Joanna i situationen nedan ställer frågan om pojkarna vill vara stjärngossar, visar hon drag av den traditionella tanken om att pojkarna inte kan vara Lucia, utan att de ska ta de

traditionella rollerna som tomtar eller stjärngossar. Viivi har redan valts till Lucia, och av den vuxnas uttalande kan man uppfatta att hon har en annan könstillhörighet än pojkarna.

Fältdagbok: vuxna Joanna, barnen 4–5 år (fem pojkar)

Jag håller på att ställa kameran i ordning och i samma rum håller Joanna en kort samling och diskuterar med barnen om julfesten och vad man ska sjunga och visa upp. Nu talas det om luciatåget och Joanna delar ut roller åt barnen och frågar vem som vill vara vad.

Joanna: Jaha, pojkar, vill ni vara stjärngossar om Viivi är Lucia?

(Hon tittar på pojkarna.)

Pojkarna: Joo!

(Diskussionen fortsätter och slutar med att två pojkar är tomtar och tre är stjärngossar.)

(Fältdagbok, Daghemmet Rosen, 21.11.2018)

5.2.2 Uppmuntran

De vuxna använde sig av könskategorisering då de uppmuntrade och berömde barnen. Uppmuntran som innehöll könskategorisering kunde även ske med smeknamn, vilket man kan se i situationen där Sofia blir kallad för ”gumman” då hon uppmanas att klä på sig (se exemplet på s. 39). Med orden flicka och pojke kopplades dessutom ofta ett adjektiv eller en egenskap som beskrev hur pojken eller flickan klarat sig eller hur de borde vara.

I situationerna nedan märker man hur egenskaper kopplade till manlighet handlade om fysiska egenskaper som styrka och storhet, medan kvinnliga egenskaper handlade om någon lugn färdighet som påhittighet. Det samma kunde man se i situationen där My blir kallad för ”lilla fröken” (se exemplet på s. 54), där egenskapen lilla tillsammans med tilltalsnamnet fröken gör att vi genom vår kulturella förståelse kan förstå att det är en liten och söt flicka som tilltalas, då fröken ofta kopplas till en ung kvinna (Hellman, 2010, s. 17, s. 182).

Tambursituation: vuxna Nico, Edward (4 år), Maja (3 år)

Edward står med sin collegehuva på sitt huvud och tittar på Nico som hjälper Maja.

Nico: Edward vad är det?

(Nico sitter med händerna på knäna och möter Edwards blick.)

Nico: Du ska nog få den på.

(Han fortsätter att titta på Edward som nu börjar försöka få på sig sin college rätt väg.)

Nico: Men kommer du ihåg hur vi övade?

(Nico stiger upp från bänken och kommer och hjälper Edward.)

Nico: Så här har jag lärt dig Edward.

(Han visar hur Edward ska börja. Sedan sätter han sig på bänken igen, ler och tittar på Edward. Edward får äntligen handen genom ärmen och svänger sig sedan bort från Nico.)

Nico: Edward (han viskar), Edward, kan du lyssna?

Edward: Mm

(Edward svänger sig tillbaka mot Nico.)

Nico: Edward du kan om du bara vill. Du vill alltid att en vuxen hjälper, men du kan. Du är en stor pojke och du kan om du bara vill.

(Nico tittar på Edward med ett leende på läpparna och nickar.)

(Daghemmet Blomman, 15.11.2018, tid 05:53–06:26)

Samling: vuxna Laura, Elsa (2 år)

På golvet ligger det utspridd olika bilder av djur, som antingen bor i Finland eller någonstans i världen. Barnen får i tur och ordning komma och välja ett djur som de antingen ska sätta på Finlands karta eller på en bild av ett jordklot. Elsa funderar i vilket land hon ska placera giraffen. Hon är lite osäker så hon tittar på de små djurbilderna som finns på Finlandskarta och världskartan. Laura kommer närmare Elsa.

Laura: Aa, du tittar på bilderna. Fiffig flicka!

(Hon tittar på Elsa som koncentrerar sig på att få bilden att fastna på väggen.)

(Daghemmet Aspen, 1.11.2018, tid 09:45–09:55)

5.2.3 Tillsägelser

Ur det analyserade materialet kunde man uppfatta att barnen kategoriserades som flickor och som pojkar då de vuxna snabbt eller i en mer brådsnande situation ville få barnens uppmärksamhet. Dyliga situationer var oftast sådana då barnen gjorde någonting som de vuxna var tvungna att kommentera eller säga till om, som vid situationen då Marika måste tillrättavisa Otto och Rasmus under påklädningen (se exemplet på s. 50–51) eller Anna, Lotta och Malin före rörelsestunden (se exemplet på s. 1). Genom att i tillsägelseorna använda grupperingarna flickor eller pojkar, fick de vuxna snabbt barnens uppmärksamhet och kunde koncentrera sig mera på att få fram den egentliga innebörden i samspelet.

I en situation där man snabbt skulle få barnen att lyssna, antingen på grund av säkerhetsskäl eller lydnad, användes könskategoriseringarna flicka och pojke, för att inte behöva leta efter barnens namn i minnet. Detta medförde också en möjlighet för de vuxna att kalla på barnen utan att exakt veta vem alla som var närvarande, så som i situationen nedan.

Fältdagbok: vuxna Marika, Lisa och Max, Daniel (2 år), Jakob (2 år)

Man ska börja klä på sig. Marika och Lisa sitter på golvet och klär på de yngsta, medan Daniel och Jakob ännu sitter vid frukostbordet och äter upp resten av sin gröt. När de har ätit leder daghemsbiträdet Max de energiska pojkarna in i tamburen och ber dem att ta inneskorna av sig. Daniel och Jakob lyssnar inte utan springer till legoleken.

Max och Marika: Pojkarna nu hit!

(Fältdagbok, Daghemmet Blomman, 13.11.2018)

Daniel och Jakob kommer med en sådan fart från matbordet att Marika inte har någon möjlighet att i stunden både se barnens ansikten och fundera på deras namn, innan de hunnit förbi henne. För att snabbt hindra pojkarna från att antingen snubbla eller att ta fram legoleken, använder både Marika och Max ordet ”pojkar” för att få dem att lyssna.

5.3 Genusgörande i barnens språk

Flickornas och pojkarnas sätt att positionera sig utifrån det egna könet kom tydligast fram i daghemmet Blomman och daghemmet Rosen, där barnen var äldre. Det var tydligt att barnen lekte mest i grupper med barn av det egna könet och att flickorna hade kjolar och ljusrött på sig, vilket inte en enda pojke hade. Tecken på att flickorna och pojkarna gjorde skillnad på kön kom fram under situationer då barnen positionerade sig utifrån det egna eller det andra könet, avvek från normer eller gjorde generaliseringar gentemot det andra könet. Dessa verbala uttryck kunde främst uppfattas under övergångssituationer eller i den fria leken, och därför hamnar en stor del av dem utanför själva videoobservationerna.

5.3.1 Positionering

Att positionera sig som antingen flicka eller pojke kom tydligt fram i barnens samspel med varandra och de vuxna. Barnen kunde skämta om att vara den som avviker från

majoriteten, vilket man ser i situationen nedan då flickan överdramatiserar kring att hon är den enda flickan vid bordet. Barnen kunde också kategorisera sina kompisar i någondera könskategorin, vilket påvisas i det andra exemplet med Charlotta och Viivi.

Fältdagbok: flicka 4 år

Vi har precis kommit till matbordet. Jag har ännu inte hunnit sätta på kameran. Bredvid mig vid bordet sitter en flicka och en pojke. En annan pojke blir tillsagd att gå och sitta vid samma bord och flickan utbrister med en lidande röst.

Flickan: Nå just det! Jag sitter med pojkarna, oj så roligt!

(Hon viftar uppgivande med sina händer i luften efter vilket hon skrattar.)

(Fältdagbok, Daghemmet Rosen, 22.11.2018)

Fältdagbok: vuxna Rita, Charlotta (4 år), Viivi (5 år)

Rita har slutfört sin pysselstund med 5-åringarna och fri lek börjar. Charlotta och Viivi skuttar ut ur rummet mot det stora lekrummet. Rita ber flickorna att städa undan pennorna och pappren efter sig. Flickorna kommer tillbaka och städar. Det blir ett pussel kvar på bordet.

Rita: Pusslet blev.

(Hon pekar på pusslet på bordet.)

Charlotta: Vi gjorde inte på det, de var pojkarna... och Sofia.

(Charlotta står bredvid Viivi vid dörren.)

Rita: Pojkarna?

(Hon höjer förundrat på sina ögonbryn. Flickorna nickar.)

Viivi: Jaa, och Sofia.

(Sedan går de till det andra rummet och Rita städar undan pusslet.)

(Fältdagbok, Daghemmet Rosen, 20.11.2018).

Flickorna signalerar med sitt språk att de inte uppfattar sig själv som pojkar, samtidigt som de är noga med att inte heller kategorisera Sofia som en pojke. Även när Rita ställer den undrande frågan om det var pojkarna som lagat pusslet tillägger flickorna att Sofia, som inte är en pojke, var med. I situationen ovan kan man även se hur den vuxna kräver flickorna att städa undan, vilket även påvisats av Odenbring (2010, s.42), men då de säger att pojkarna har lämnat pusslet, gör Rita inget tecken på att be pojkarna komma tillbaka för att städa undan efter sig.

I situationen nedan kan man också se hur barnen på daghemmet Rosen kunde kategorisera sig själva enligt sina kroppar som antingen flickor eller pojkar och identifiera sig i sina föräldrar och de vuxna.

Fältdagbok: vuxna Rita, Harry (5 år), Viivi (5 år)

Harry och Viivi sitter i matbordet och diskuterar om att deras pappor har skägg.

Viivi: Du kan få ett så här långt skägg.

(Hon visar med händerna längs med golvet.)

Harry: Och åt dig kan växa såhär stora bröst.

(Han demonstrerar med händerna vid sin bröstkorg. Diskussionen fortsätter och Rita rullar med ögonen.)

Harry: Sedan kan ditt hår bli så här långt.

(Han visar mot golvet på samma sätt som Viivi gjort tidigare. Viivi skrattar och Rita deltar i diskussionen.)

Rita: Vet du Harry, att du kan också få så långt hår.

(Harry tittar tyst på Rita, nickar långsamt och börjar sedan tyst peta i sin mat.)

(Fältdagbok, Daghemmet Rosen, 19.11.2018)

Både Harry och Viivi identifierar sig i de vuxna av samma kön och de vet vad som kommer att hända med deras kroppar då de blir äldre. Rita ser det pedagogiska i situationen och påpekar att även Harry kan ha långt hår fastän han är en pojke. Harrys reaktion antyder på att han nog är medveten om möjligheten, men att det är mera ovanligt då han inte fortsätter diskussionen utan ser ut att vill göra slut på den. Ritas förslag om att han skulle ha långt hår skulle vara en avvikelse från normerna.

5.3.2 Avvikande från normer

Att avvika från normer och på detta sätt sticka ut bland sina kompisar kan för barnen vara en svår situation. Beroende på hurdant självförtroende barnet har och på kompisarna och situationen reagerar barnen på olika sätt, vilket kan ses i situationen beskriven nedan.

Samling: Alex (4 år), Ville (3 år) Otto (5 år), Niklas (3 år), Arvid (3 år), Saga (4 år)

Barnen sitter på golvet i en halvcirkel och väntar på att en vuxen ska komma. Barnen håller på att ta sittunderlag från en korg. Fem pojkar kommer samtidigt till samlingen och går för att hämta sittunderlag. Alex och Ville tar färggranna underlag, medan Otto

och Niklas tar svarta. Arvid tittar på sina vänner, och sedan i korgen. De andra har satt sig ner men Alex och Saga står med sina färggranna underlag. Arvid knuffar lite till Sagas underlag som hon håller i famnen.

Arvid: Jag vill inte ha ljusröd.

(Arvid tittar surt på Alex. Alex svänger sig undan från Arvid och går runt honom.)

Alex: Jag tog en med ljusrött för jag tycker om ljusrött.

(Arvid tittar sig omkring, hittar ett svart underlag, tar tag i det och pressar det mot sin kropp. Sedan går han och sätter sig bredvid Otto.)

(Daghemmet Blomman, 15.11.2018, tid 00:34–01:26)

I situationen ovan hinner Arvid se att Otto och Niklas tar svarta underlag, medan Alex och Saga tar färggranna. Arvid reagerar starkt på att han inte hunnit få tag i ett svart, med att knuffa till Sagas underlag. Han har svårt att godkänna att han troligen är tvungen att ta ett färggrant underlag, medan hans kompisar Otto och Niklas tagit svarta, och på detta sätt avviker Arvid från normen (Martin, 2011, s. 78–79). Alex försöker undvika att en konflikt uppstår, genom att förklara att ljusröd är en fin färg, vilket inte godkänns av Arvid. Han vill vara lik Niklas och Otto. Fastän Arvid inte direkt använder könskategoriseringarna flicka-pojke, är det tydligt att han gör skillnad på färgerna. Knuffen som han ger Saga tyder också på att han inte vill vara lik henne, utan mer som sina kompisar. I situationen kan man tydligt se både gränsöverskridande och -upprätthållande handling (Odenbring, 2014, s. 28; Odenbring 2010, s. 19–20), då Arvid inte vill ha ett ljusrött underlag vilket kopplas till femininet, medan Alex visar att det inte stör honom alls fastän han tagit ett ljusrött och gjort en gränsöverskridande handling.

5.3.3 Generalisering

Att de vuxna grupperar barn i flickor och pojkar och bland annat rättar till barnens beteende genom att tala till barnen med könskategorier, påverkar även barnens sätt att tala om varandra. Detta kan man se i Majas beteende i situationen beskriven nedan.

Fältdagbok: Maja (3 år), Alex (4 år)

De yngre barnen sover och de äldre har frilek. Maja och Alex leker med flygplan och flyger med dem lugnt i rummet. Efter en stund börjar Alex springa och rusar iväg. Maja blir kvar.

Maja: Hohhoh med er pojkar.

(Hon suckar, skakar på huvudet och springer sedan efter Alex.)

(Fältdagbok, Daghemmet Blomman, 14.11.2018)

När Alex springer iväg, visar Maja både med sina ord och sin intonation att det inte är någonting ovanligt att pojkarna är rastlösa och springer. Genom att springa iväg avviker Alex från Majas och Alex gemensamma lekregel, och Maja uttrycker sig som om det skulle vara ett helt naturligt ”pojkbeteende”.

5.4 Slutsats

Sammanfattningsvis kan man utgående från det analyserade materialet konstatera att barnens kön både omedvetet och medvetet påverkar verksamheten i daghemmen samt de vuxnas sätt att bemöta och samspela med barnen. De vuxnas bemötande av flickor och pojkar påverkar i sin tur barnens användning av könskategoriseringar i sitt eget språk, då barnen imiterar de vuxnas språk (Lindö, 2009, s. 82, s. 253).

De vuxnas erbjudande om hjälp åt barnen sker både verbalt och icke-verbalt. På basen av resultaten kan man konstatera att pojkarna erbjuds hjälp oftare fastän de varken verbalt bett om det eller med kroppen visat att de behöver det. Samtidigt förväntas flickorna klara sig mer självständigt. På detta sätt ställs ett högre ansvarstagande på flickorna, medan pojkarna får ta ett större utrymme, speciellt vid påklädningssituationer. Ifall flickorna vill ha hjälp krävs det ofta att de med ord ber om det. Utgående från det analyserade materialet kan man konstatera att flickorna får mera språkligt stöd av de vuxna både genom att de vuxna kräver mera språkliga uttryck av flickorna och genom att de vuxna talar och förklarar saker för dem med längre meningar. Pojkarna får istället mera fysisk hjälp.

Omedvetet och medvetet använder de vuxna både flickor och pojkar som stötdämpare för att lugna ner olika situationer och för att få barnen att lyssna. Samhällets dominerande diskurser påverkar även de vuxnas automatiska och snabba tolkningar av situationer, vilket leder till att de vuxna inte alltid ser det som egentligen händer i olika situationer, utan tolkar det automatiskt och hastigt enligt ett könsstereotyp antagande.

Pojkarna har även mera tillåtelse att gå emot daghemmets regler och normer. Samtidigt som pojkarnas brott mot normer ibland kan bemötas med skämt och ett busigt

beteende, blir flickorna snabbt tillsagda och tillrättavisade med både ord och blick. Speciellt vid tillsägelser innehåller de vuxnas verbala språk könskategoriseringar i form av gruppering, medan de vuxna vid uppmuntran och beröm markerar barnens könstillhörighet med både gruppering och med att koppla egenskaper till barnens namn. I barnens språk kunde man se hur barnen positionerade sig till det egna könet både genom att språkligt uttrycka att de inte tillhörde det andra könet eller att de med sin handling visade att de inte ville avvika från de dominerande normerna. Barnens språk innehöll också generaliseringar av det motsatta könet.

6 Sammanfattande diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens metod och resultat. Studiens resultat knyts till den tidigare presenterade teorin och tidigare forskning. Syftet med denna studie var att studera pedagogernas samspel med flickor och pojkar i daghemmets rutinsituationer och undersöka ifall pedagogerna gör skillnad på flickor och pojkar i sitt verbala och icke-verbala språk. Könskategoriseringar studerades i både de vuxnas och i barnens språk. Kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning.

6.1 Metoddiskussion

Datainsamlingsmetoden för denna studie var videoobservation samt fältdagbok som kompletterande material. Eftersom undersökningens syfte var att studera de vuxnas samspel med flickorna och pojkarna i daghemmen, var denna metod den som passade bäst. Ytterligare var jag intresserad av att få en inblick i ifall barnen gjorde skillnad på flickor och pojkar. Även nu i efterhand anser jag att detta var rätt val av metod. Jag har samlat in ett rikligt material av både observationer om hur vuxna och barnen sinsemellan använder sitt språk och av transkriberade videor, där den icke-verbala kommunikationen synliggörs på ett tydligare sätt (Heikkilä & Sahlström, 2003, s. 31; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999, s. 36).

Under själva videoobservationerna upplevde jag att det inte fanns någon intressant genusaspekt i det som jag såg. Vid analysen kom det dock fram flera olika fenomen som man kunde analysera och uppfatta som könskategoriseringar, då man transkriberade materialet och analyserade det ur flera olika perspektiv. Som Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, s. 45) poängterar kan det vara svårt att bestämma vilket samspel och vilka barn man ska fokusera på vid inspelningen, så upplevde även jag denna problematik. Daghemmens fysiska miljö påverkade dock starkt hur och var jag placerade kameran, för att kunna spela in ljudet så tydligt som möjligt. Således bestämdes även det samspel som jag koncentrerade mig på. Samtidigt såg jag till att det inte alltid var samma barn och vuxna som filmades, vilket löste sig genom att till exempel be de vuxna byta plats vid matbordet.

Det som jag nu i efterhand skulle ändra på, är att jag skulle vistas en längre tid i daghemmen. Vid denna studie vistades jag allt som allt fyra dagar på vart och ett av

daghemmen, under vilka de två första dagarna gick åt till att jag bekantade mig med daghemmens rutiner och med barnen. Under de resterande två dagarna utfördes själva videoobservationen. I enlighet med Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, s. 40) upplevde barnen mig inte som påträngande, men de vuxna var mycket medvetna om mig och ställde ofta frågan om jag filmade. En föreståndare berättade också att även hon upplevde att jag kanske skulle få en bredare bild av verksamheten och vardagen ifall jag skulle ha varit en längre period hos dem. Dock måste man komma ihåg att denna föreståndare även deltog i studien som en av de vuxna som samspelade med barnen och således kan hon inte uttrycka sig objektivt.

Samtidigt som jag upplever att en längre vistelse på respektive daghem kanske skulle ha gett en mer sanningsenlig information om samspelet, så anser jag att valet att filma och samla in material på tre daghem var tillräckligt. Materialmässigt hade jag rikligt med både observationer och videoinspelningar, och transkriberingen av dessa var mycket tidskrävande. Ifall jag antingen skulle ha tagit med flera daghem eller skulle ha vistats flera dagar på de valda daghemmen, så hade mängden insamlat material blivit alltför stort. Den enda negativa aspekten kring att samla in materialet via videoobservation var att kameran som jag använde mig av lätt blev överhettad, vilket ledde till att jag var tvungen att stänga av kameran för några sekunder nu som då för att sedan kunna filma någon minut till. Detta ledde till att till exempel en matsituation kunde vara kapad i tre olika sekvenser, som jag sedan editerade ihop till en lång videosekvens.

Under materialinsamlingen övervägde jag att intervjua pedagogerna om deras tankar kring skillnader mellan flickor och pojkar, för att tydligare få fram hur de ser på dem. Studiens syfte om att koncentrera sig på att studera samspelet mellan de vuxna och barnen istället för de vuxnas attityder och värderingar gentemot flickor och pojkar, medförde dock till att dessa intervjuer inte genomfördes.

Metodvalet har gjort att studien har undersökt det som den har haft för avsikt att undersöka, vilket har stärkt studiens validitet. Jag har även beaktat de etiska överväganden som jag presenterade tidigare samt argumenterat för studiens generaliserbarhet och tillförlitlighet. Dock hoppas jag att ifall man skulle genomföra denna studie på nytt vid en annan tidpunkt, så skulle resultaten bli annorlunda på grund av att människor ändrar sig hela tiden och som en följd av detta även samhället och de

diskurser som finns i den, så som bemötandet av flickor och pojkar. Jag samlade in mitt material hösten 2018, två år efter att de nya Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016 (Utbildningsstyrelsen, 2016) tagits i bruk, och detta var den första gången som man presenterade begreppet genussensitivitet. Således kan man konstatera att alla daghem inte ännu har kunskapen om vad genussensitivitet egentligen är, vilket påverkar pedagogiken. Ett fenomen som troligen kommer att ändras med åren.

Dessutom kan det vara svårt att generalisera forskningsresultaten eftersom antalet daghemsenheter som deltog i studien är relativt litet (Thornberg & Fejes, 2016, s. 270–271). Materialet samlades in på endast tre olika daghem. Fastän alla finländska daghem följer samma styrdokument, finns det skillnader i hur den pedagogiska vardagen ser ut i alla daghem. Således kan man i vissa daghem omedvetet arbeta på ett sätt som mer tydligt gör skillnad på flickor och pojkar, medan man i andra kan arbeta mera genussensitivt. Denna fakta som bakgrund visar ändå på att de resultat som man har framfört i denna studie bör tas på allvar då de bevisar att en genussensitiv verksamhet handlar om mycket mer än bara det verbala språket, och att även de verksamheterna som ser ut att vara sensitiva, kan innehåller drag av könskategoriseringar.

6.2 Resultatdiskussion

Analysen av materialet tyder på att studiens forskningsfrågor har blivit besvarade. Resultatet av studien påvisar att daghemspersonalen mer eller mindre gör skillnad i hur de samspelar med och bemöter flickor och pojkar. Pedagogernas språk är inte helt och hållet genussensitivt fast man inte alltid direkt uppfattar drag av könskategoriseringar eller ett olik bemötande av flickor och pojkar. Ur ett samhällsperspektiv med koppling till Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016), ställer man krav på att småbarnspedagogiken ska vara genussensitiv och att alla barn ska bemötas jämlikt och med lika värde oberoende av kön. Tyvärr stämmer dock detta inte helt och hållet överens med det som egentligen sker ute på fältet.

6.2.1 Diskursen om att behöva hjälp och att bete sig ordentligt

På basen av det insamlade och analyserade materialet ser jag ett genusmönster där pojkarna får mera uppmärksamhet, mera hjälp och mera beröring av de vuxna än vad flickorna får, i enlighet med tidigare forskning av Månsson (2000, s. 28) och Eidevald (2014, s. 37, s. 69). I det analyserade samspelet i denna studie ges flickorna och pojkarna olika möjligheter att uppfatta sig själv och andra. Ur ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv kan man förstå situationen som att pojkarna ges mera makt i situationen, eftersom de får de vuxnas uppmärksamhet (se Foucault, 2002, s.102–104). Samtidigt är flickorna tvungna att klara sig själva och ta ett större ansvar, vilket leder till att flickorna positionerar sig i enlighet med diskurser om att klara sig själva och att ta ett större ansvar över att få saker gjorda på egen hand (se Butler, 2007 s.23–24).

Eidevald (2009, s. 157–158) upptäckte i sin studie att pojkarna speciellt vid påklädningen och matsituationen fick mera hjälp utan att fråga. Detta kunde även uppfattas i min studie, där de vuxna ofta i tambursituationen bemötte pojkarna med att automatiskt erbjuda hjälp även om pojkarna inte direkt visade på att de behövde eller önskade det. Utgående från det analyserade materialet kunde man också konstatera att pojkarna kunde bete sig mer rastlöst för att bli erbjudna hjälp, medan flickorna ombads att försöka själv många gånger. Ett sådant bemötande av de vuxna kunde ses oberoende av barngruppens ålder, vilket lär flickorna redan i tidig ålder att inte ta alltför stor plats. På detta sätt ställde de vuxna större krav på flickorna att klara sig självständigt, vilket överensstämmer, enligt Odenbring (2014, s. 70), med diskursen i samhället om att flickorna är mera ansvarstagande och kan sköta sig själv. Diskursen om att pojkarna inte klarar av lika mycket som flickorna vid påklädningen upprätthålls, då de vuxna hela tiden erbjuder hjälp åt pojkarna, samtidigt som flickorna hela tiden tränas på att ta mera ansvar.

Det intressanta i studien var också att flickorna inte endast verbalt ombads klara sig självständigt, utan pedagogerna kunde även med sitt kroppsspråk antyda att de förväntade sig att flickorna klarade sig själv. De vuxna kunde ta avstånd från att hjälpa flickorna, svänga ryggen till eller totalt ignorera deras önskan om hjälp. Detta beteende kan i framtiden leda till att flickorna även i fortsättningen upplever att de inte får hjälp,

att pojkarna har förkörsrätt och på sätt och vis makten i situationen, då de vuxna enligt Foucault (2002, s. 102–104) med sitt handlande ger pojkarna mer makt.

Ur det insamlade materialet kan man inte påvisa att någon situation skulle ha innehållit betydligt mera tillsägelser än någon annan, men vid analyseringen av materialet kan ett tydligt genusmönster dock ses. I detta mönster bli flickorna oftare och lättare tillsagda än pojkarna, ifall de bryter mot någon av daghemmets regler. Skillnader i hur konsekventa de vuxna var i att se till att instruktioner och regler blev följda av barnen, samt hur flickorna och pojkarna blev bemötta då de busade, kunde dock ses i exempelvis matsituationen. Det var vanligare att en pojke vid busigt beteende blev bemött med ett leende och en vänlig röst av den vuxna, medan resultaten visar att en flicka oftare blev tillrättavisad genom både blick, röst och ord. Med en sådan känslomässig styrning kan man med koppling till Månsson (2000, s. 79–80) konstatera att de vuxna på ett subtilt sätt regisserar barnens beteende mot det önskvärda, som i detta fall stämmer överens med diskursen och stereotypin (Månsson, 2000, s. 149; Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009, s. 374) om att det är mer naturligt att pojkar beter sig lite rastlöst, medan flickor förväntas vara lugna.

Det som denna studie inte stämmer överens med är Odenbrings (2010) studie, då hon konstaterat att det främst är flickor som används som hjälpfröknar. Analysen av materialet i denna studie påvisar att både flickor och pojkar kunde användas som hjälpfröknar av de vuxna. Odenbring (2014, s. 68) har även tidigare påvisat att flickor ofta används som stötdämpare i gruppen, men i denna studie utnyttjades både flickor och pojkar både medvetet och omedvetet som stötdämpare av pedagogerna. Vid en samling bad till exempel pedagogen en pojke att sätta sig mellan två flickor, samtidigt som samma pedagog vid en annan situation nästan hotade barnen med att placera dem att sitta turvíst flicka och pojke, ifall de inte kunde bete sig. I en annan situation förklarade en vuxen att han parat ihop barnen i par, endast utgående från barnens färdigheter istället för deras kön, fastän alla par var flicka-pojke.

6.2.2 Könskategorisering och ett gränsupprätthållande beteende

Då man endast ser på de vuxnas och barnens verbala språk kan man tydligt se att de gjorde könskategoriseringar. De vuxna använde sig av direkta könskategoriseringar främst vid gruppering, uppmuntran och tillsägelse. Det var tydligt att de vuxna

markerade barnens könstillhörighet vid beröm och uppmuntran med gruppering och med att koppla egenskaper till barnens namn, vilket är i överensstämmelse med Heikkilä (2015, s. 29–39) och tidigare forskning av Odenbring (2014, s. 39). Kategoriseringar som gruppering användes dock i denna studie också i ett disciplinerat syfte att upprätthålla ordning. Dessa situationer påvisar att oberoende av det nya styrdokumentet (Utbildningsstyrelsen, 2016), kollektiviserar de vuxna barnen i flickor och pojkar. Detta förstärker barnens upplevelser av att de måste identifiera sig som antingen flicka eller pojke för att tillhöra någon grupp, och för att vara lika inom respektive grupp, något som även poängteras av Heikkilä (2015, s. 14). Den negativa sidan med att de vuxna talar om flickor och pojkar, är att de skapar generaliseringar gentemot alla flickor och pojkar, och inte bara åt dem som orden är riktade till. Detta leder till att barnen kan börja bete sig på ett visst sätt, för enligt Ylitapio-Mäntylä (2012a, s. 91) kan barnen ändra sitt beteende för att stämma överens med de vuxnas förväntningar, för att få de vuxnas uppmärksamhet och för att tillfredsställa de vuxna.

Davies (2003, s. 14–15) skriver att verbala kategoriseringar och materiella saker är effektiva gränsupprätthållare och i denna studie uttryckte barnen sig både verbalt och med handling då de gjorde skillnad på flickor och pojkar. Speciellt de äldre barnen i daghemmet Blomman och Rosen använde sig av könskategorisering, medan de flesta barnen på daghemmet Aspen var en aning yngre än på de andra daghemmen. Detta faktum kan ha påverkat att de barnen inte ännu hade skapat lika tydliga tankar om sin könsidentitet. Barnen i daghemmet Blomman och Rosen använde sig av ett könsmarkerat språk vid situationer där man ville positionera sig med det egna eller det andra könet som utgångspunkt och då man gjorde generaliseringar. Barnen socialiseras i flera olika grupper (Thorne, 1993, s. 158–159) vilket påverkar utvecklingen av barnens identitet och attityd gentemot olika gruppnormer och gränsupprätthållande och -överskridande handlingar.

Hellman (2010, s. 17, s. 182) skriver att barnen kan koppla vissa saker och färger till det andra könet och viljan att inte avvika från gruppnormen, kunde även i denna studie uppfattas i barnens språk och handling. Ett exempel var då Arvid uttryckte att han inte ville ha en ljusröd sittdyna. I vårt kulturella sammanhang vet vi att ljusrött ofta kopplas till någonting feminint, och Arvids reaktion tyder på att han med färg skiljer mellan flickighet och pojkighet.

Att barnen i sitt språk använder könskategoriseringar tyder också på att de i sin vardag har hört hur de vuxna gör skillnad på flickor och på pojkar, för barnen imiterar de vuxnas beteende och anammar deras attityder och språk (Lyttleton-Smith, 2017, s. 8, s. 13). Arvids agerande tyder på en gränsupprätthållande handling (Odenbring, 2014, s. 28) och han vill med sitt handlande visa att han inte hör ”till det andra” könet, vilket förtydligas då kan knuffar till Saga.

6.2.3 Bemötandet av flickor och pojkar och görandet av genus

Sammanfattningsvis kan man utgående från det analyserade materialet konstatera att det främst är små subtila saker som språk, blick och kropp som gör kön och genus. Som svar på forskningsfrågan om pedagogernas sätt att bemöta flickor och pojkar i olika situationer, kan man utgående från det analyserade materialet konstatera att pojkarna bemöts med en större frihet att gå emot regler, att busa och att vara fysiskt mer agerande, oberoende av situationen, medan det av flickorna krävs ett mer ordentligt och lugnt beteende. Speciellt vid matsituationen ska flickorna uttrycka sig språkligt korrekt, och det analyserade materialet visar att flickorna utmanas språkligt mer än pojkarna. Pojkarna bemöts oftare med erbjudande om hjälp medan pedagogerna bemöter flickorna med en större förväntan av ansvarstagande och av självständighet. Via diskursen om att pojkarna behöver mera hjälp och att flickorna är mer ansvarstagande produceras makt för pojkarna, då de lär sig att positionera sig så att de ska få uppmärksamhet och även tillåts bryta mot regler. De vuxna bemöter därtill barnen utgående från könstereotyper, där de vuxna hastigt tolkar situationen utgående från stereotypiska föreställningar om flickor och pojkar.

Pedagogerna gör genom små saker både medvetet och omedvetet skillnad på flickor och pojkar, och har olika förväntningar på dem. I samspelsprocessen mellan barn och vuxna lär sig barnen kulturbundna sätt att uppfatta sig själv, och ur ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv (Lenz Taguchi, 2004, s. 16, s. 69–70), påverkar samhällets dominerande diskurser hur de vuxna bemöter barnen. I detta samspel ingår flickorna och pojkarna i en genusrelaterad process där de lär sig vad det innebär att vara en flicka eller en pojke. I denna studie bemötte de vuxna barnen både genom verbalt språk och icke-verbala handlingar och visade vad som var ett ”korrekt” beteende. Utifrån detta lär sig flickorna och pojkarna vilka positioneringar som leder till framgång och som gör att de blir bemöta på ett positivt sätt och får sin vilja igenom.

Hur genus görs genom de vuxnas språk sker genom könskategoriseringar som signalerar om de förväntningar man har på de olika könen. Odenbring (2010, s.19–20) skriver att gränser skapas och upprätthålls mellan könen då man ordnar flickor och pojkar i olika separata grupper, som då man i det analyserade materialet hotade barnen att placera dem att sitta turvíst flicka och pojke. I det verbala språket ställer de vuxna begreppen flicka-pojke mot varandra, för att göra skillnad på könen vilket enligt Eidevald (2014, s. 11) och Odenbring (2014, s. 29) tyder på att dikotomin om manligt och kvinnligt är närvarande. Via gruppering både berömmar och uppmuntrar de vuxna barnen, men gruppering används även i ett syfte att upprätthålla ordning. Vid beröm kopplar pedagogerna dessutom egenskaper till barnens namn eller kön, vilket förstärker barnens uppfattning om att man ska tillhöra någotdera könet.

Att det i barnens språk finns könskategoriseringar betyder att barnen har hört hur de vuxna använt könskategorier i sitt språk, efter vilket barnen anammat de vuxnas sätt att tala då de enligt Lindö (2009, s. 82, s. 253) tar efter de vuxna. I denna studie använder barnen könskategoriseringar för att positionera sig och signalera vilket kön man upplevs tillhöra eller inte tillhöra. I sitt språk uttrycker de även vad som anses vara eftersträvansvärt, och att de inte vill avvika från gruppnormer, som enligt Martin (2011, s. 78–79) och Butler (2007, s. 23–24) kan kännas skrämmande och upplevas som konstigt. Barnen gör även generaliseringar för att förklara det andra könets beteende.

I jämförelse med den tidigare forskning (Månsson, 2000; Eidevald, 2009; Odenbring, 2010) som presenterats, har inga stora ändringar skett inom småbarnspedagogiken, även om ett genussensitivt arbetssätt har presenterats i de nya styrdokumentet. Dock bör man komma ihåg att denna studie endast har utförts i tre olika daghem, och att daghemmen i Finland har en stor variation både vad gäller personalens ålder och utbildning. De lärare som nu blir utexaminerade kommer att från grunden vara bekanta med ett arbetssätt som gynnar jämlikhet och genussensitivitet. För att den pedagogiska verksamheten ska vara genussensitiv och för att barnen ska bemötas jämlikt, krävs det att lärare inom småbarnspedagogik är medvetna om de krav, som både samhället, och barnen ställer på dem, utan att glömma de egna värderingarna. Detta kan enligt Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 39) och Warin och Adrian (2015, s. 384) endast förverkligas genom att personalen har yrkeskompetens.

Utifrån min studie kan man dra den slutsatsen att det ännu råder en diskurs om vad som krävs av flickor och pojkar, som omedvetet påverkar de vuxnas sätt att samspela med och bemöta barnen i daghemmets rutinsituationer. Med denna fakta som bakgrund kan man konstatera att den pedagogiska verksamheten inte varit genussensitivt i de daghem var studien genomfördes. Könskategoriseringar, som bygger på föreställningar om manligt och kvinnligt, kan uppfattas i pedagogernas samspel och bemötande av flickor och pojkar, samt i barnens språk. Det är dock viktigt att komma ihåg att en stor del av kategoriseringarna förekommer omedvetet i den dagliga växelverkan. Enligt min studie är dikotomin om manligt och kvinnligt ännu närvarande i daghemmets vardag. Att småbarnspedagogiken innehåller en ojämlikhet gentemot flickor och pojkar är oroväckande, då daghemmet är den första samhälleliga institutionen som barnen tar del av, samtidigt som det är en viktig miljö för de yngsta barnen. Grunden för subjektsskapandet, lärandet av kulturella normer och sociala regler samt utvecklingen av en egen kulturell identitet börjar i daghemsålder, och ifall starten är ojämlik, kommer även slutet att vara det. Hur kan vi förvänta oss att flickor och pojkar har en framtid med lika möjligheter och ett förtroende för sina egna färdigheter och sitt eget värde, ifall de genom hela sin daghemstid har fått uppleva annat?

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Denna studie visar att trots att de nya Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016) och det nya begreppet genussensitivitet har varit i kraft i två år, så kan man ännu uppfatta skillnad i hur de vuxna bemöter flickor och pojkar i daghem. Hur länge räcker det före den pedagogiska verksamheten blir jämlik mellan de olika könen, om den överhuvudtaget kan bli det?

Som förslag till fortsatt forskning skulle det vara intressant att genomföra en mer longitudinell studie där man kunde följa en barngrupp från daghemstarten till förskolan. Pedagogerna skulle få utbildning i hur en pedagogiskt jämlik verksamhet skulle kunna se ut, samt göras medvetna om dolda samhälleliga diskurser som omedvetet kan påverka det egna beteendet och bemötandet av andra. Under studien skulle man kunna se om den jämställda och genussensitiva verksamheten ändå skulle leda till att starka traditionella könsroller uppkommer bland barnen, vilket i sin tur

skulle påvisa hur stark inverkan hemmiljön och -attityderna har på barnens utveckling. En annan intressant utgångspunkt skulle vara att följa två olika barngrupper: en med ett genussensitivt arbetssätt och den andra med ett mer traditionellt arbetssätt.

Man kan inte heller utesluta medias stora inverkan på barnen. Leksaker, sånger, barnprogram och kläder påverkar alla barns identitetsutveckling och signalerar åt barnen vad som eftersträvas hos de olika könen. På basen av detta skulle det även vara intressant att utföra en studie, som på något sätt tangera frågan om medias inverkan på barnets skapande av sitt genus. En undersökning där man till exempel jämför barnprogrammets och leksakernas inverkan på barnens utveckling skulle vara givande, för att veta vilka media som påverkar mest. Enligt detta skulle man eventuellt kunna fundera på hur man skulle kunna göra en förändring, så att samhället och barnkulturen skulle vara mer genussensitivt.

6.4 Slutord

Jag hoppas att jag med denna studie väcker daghemspersonalens uppmärksamhet om hur viktiga små subtila saker är i bemötandet av flickor och pojkar, och hur dessa saker påverkar deras uppfattning om sig själva. En pedagogisk verksamhet kan utifrån sett verka genussensitiv och jämlik, men kan efter en noggrannare evaluering innehålla omedvetna handlingar som följer en traditionell dold läroplan med intryck av de dominerande diskurserna i samhället. Man bör dock komma ihåg att ingen handling kan vara totalt neutral och jämställd eftersom vi alla har våra egna attityder, värderingar och individuella bakgrund som påverkar hur vi tänker och agerar i olika situationer. Detta betyder dock inte att vi inte skulle kunna arbeta för att flickor och pojkar ska bli bemötta på samma sätt, oberoende av samhällets normer och förväntningar.

Litteratur

- Adams St. Pierre, E. (2010). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30 (5), 477–515.
- Barker-Ruchti, N., Grahn, K. & Lindgren, E.-C. (2016). Shifting, crossing and transforming gender boundaries in physical cultures. *Sport in Society. Cultures, Commerce, Media, Politics*, 19 (5), 615–625.
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A. & Liben, L. S. (2009). *Gender development*. New York: Psychology Press.
- Butler, J. (2007). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2016). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 162–175). Stockholm: Liber AB.
- Davies, B. (2003). *Frogs and snails and feminist tales, Preschool children and gender*. New Jersey: Hampton Press.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Eidevald, C. (2014). *"Anna bråkar!" – att göra jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos AB.
- György-Ullholm, K. (2011). Flerspråkighet, enspråkighet och etnisk identitet. I N. Musk & Å. Wedin (Red.), *Flerspråkighet, identitet och lärande* (s.23–54). Lund: Studentlitteratur.

Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1–2), 24–41.

Heikkilä, M. (2015). *Lärande och jämställdhet i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Tillgänglig på

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22776/2/gupea_2077_22776_2.pdf. Hämtad 26.10.2018.

Huuska, M. (2011). Sukupuolen monimuotoisuuden ammatillinen kohtaaminen. I L. Tuovinen, O. Ståhlström, J. Nissinen & J. Hentilä (Toim.), *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus* (s. 222–259). Helsingfors: Gaudeamus Helsinki University Press.

Huuska, M. & Karvinen, M. (2012). Persoona on aina enemmän kuin sukupuoli. I O. Ylitapio Mäntylä (Toim.), *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 31–53). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Johansson, B. (2013a). Kvalitativ barndomsforskning. I B. Johansson & M. Karlsson (Red.), *Att involvera barn i forskning och utveckling* (s. 27–36). Lund: Studentlitteratur.

Johansson, B. (2013b). Forskning om barn – deltagande observation. I B. Johansson & M. Karlsson (Red.), *Att involvera barn i forskning och utveckling* (s. 37–56). Lund: Studentlitteratur.

Johansson, B. & Karlsson, M. (2013). Inledning. I B. Johansson & M. Karlsson (Red.), *Att involvera barn i forskning och utveckling* (s. 11–26). Lund: Studentlitteratur.

Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS.

Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.

- Lyttleton-Smith, J. (2017). Objects of conflict: (re) configuring early childhood experiences of gender in the preschool classroom. *Gender and Education*. DOI: 10.1080/09540253.2017.1332343.
- Martin, B. (2011). *Children at play, learning gender in the early years*. Trentham Books Ltd.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Odenbring, Y. (2014). *Barns könade vardag. Om (o)jämsliddhet i förskola, förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen – kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Paechter, C. (2007). *Being Boys, Being Girls: Learning Masculinities And Femininities*. Maidenhead: Open University Press.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber AB.
- Sahlström, F. & Melander, H. (2011). Lärande i ett samtalsanalytiskt perspektiv. I M. Jensen (Red.), *Lärandets grunder – teorier och perspektiv* (s. 185–201). Lund: Studentlitteratur.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber AB.
- Strömquist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 57–71). Lund: Studentlitteratur.

- Teräs, T. (2012). Kasvattajan puhe sukupuolittavana käytäntönä. I. O. Ylitapio-Mäntylä (Toim.), *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 103–121). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2016). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s.256–278). Stockholm: Liber AB.
- Thorne, B. (1993). *Gender play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016*. Tammerfors: Juvenes Print.
- Vehviläinen, M.-R. (1982). *Sukupuoliroolit lasten päiväkodeissa*. Helsingfors: Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. Koulutuspoliittinen jaosto.
- Warin, J. & Adrian, V. (2015). Gender flexible pedagogy in early childhood education. *Journal of Gender Studies*, 26 (4), 375–386.
- Weedon, C. (1999). *Feminism, theory and the politics of difference*. Oxford: Blackwell.
- Wells, K. (2009). *Childhood in a global perspective*. Cambridge: Polity Press.
- Wingrave, M. (2018). Perceptions of gender in early years. *Gender and Education*, 30 (5), 587–606.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012a). Hoivan ja vastuun jakautuminen päiväkodissa ja kotona. I. O. Ylitapio-Mäntylä (Toim.), *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 91–102). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012b). Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. I. O. Ylitapio-Mäntylä (Toim.), *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 15–29). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Bilaga 1 – Daghemmets tillåtelse

Hej,

Jag heter Emma Wegelius och studerar till magister i småbarnspedagogik vid Åbo Akademi. Under hösten 2018 ska jag skriva min pro gradu.

Den studie jag ska göra handlar om samspelet mellan 3–5-åringar och de vuxna på daghemmet. Jag har som mål att genom videoobservationer, få en uppfattning om hur de vuxna bemöter och samspelar med barnen i daghemmets vardagssituationer. Jag är intresserad av att få en inblick i hur detta samspel kan påverka barnens identitetsutveckling. Jag kommer att filma olika situationer med en videokamera, för att kunna studera och analysera samspelet.

I min studie ska jag filma tre olika situationer under två förmiddagar. Dessa situationer ska vara samlingen, matsituationen och påklädning. Varje situation ska jag filma två gånger. Jag önskar att innan inspelningarna få vistas två förmiddagar på daghemmet med min kamera, för att barnen ska bli vana med mig och för att jag ska lära känna dem.

Allt material som jag samlar behandlas konfidentiellt och kommer att utplånas efter att min avhandling är godkänd. Inga uppgifter om barnen, daghemmet eller personal kommer att synliggöras i avhandlingen.

För att kunna filma daghemmets vardag behöver jag er tillåtelse.

Med vänlig hälsning,

Emma Wegelius

Emma.wegelius@abo.fi

Jag _____ ger min tillåtelse att bli filmad i syfte att samla in material till Emma Wegelius avhandling.

Jag _____ ger inte min tillåtelse att bli filmad i syfte att samla in material till Emma Wegelius avhandling.

☐

Materialet får visas i undervisningssyfte

Bilaga 2 – Föräldrarnas samtycke

Brev till vårdnadshavare

Jag heter Emma Wegelius och studerar till magister i småbarnspedagogik vid Åbo Akademi. Under hösten 2018 ska jag skriva min pro gradu.

Den studie jag ska göra handlar om samspelet mellan barnen och de vuxna på daghemmet. Jag har som mål att genom videoobservationer, få en uppfattning om hur de vuxna bemöter och samspelar med barnen i daghemmets vardagssituationer. Jag är intresserad av att få en inblick i hur detta samspel kan påverka barnens identitetsutveckling. Jag kommer att filma olika situationer med en videokamera, för att kunna studera och analysera samspelet.

Allt material som jag samlar behandlas konfidentiellt och kommer att utplånas efter att min avhandling är godkänd. Inga uppgifter om barnen, daghemmet eller personal kommer att synliggöras i avhandlingen.

För att kunna videofilma och observera barn behöver jag vårdnadshavarens tillåtelse. Jag ber er fylla i och returnera denna förfrågan till daghemmets personal före xx.xx.2018. Ifall ert barn visar tecken på att inte vilja delta i studien, fastän ni gett er tillåtelse, respekteras detta fullt ut.

Med vänlig hälsning,

Emma Wegelius

emma.wegelius@abo.fi

Jag _____ tillåter mitt barn _____ att bli

videofilmad i syfte att samla in material till Emma Wegelius avhandling.

Jag _____ tillåter inte mitt barn _____ att bli

videofilmad i syfte att samla in material till Emma Wegelius avhandling.

☐

Jag tillåter att materialet får visas i undervisningssyfte

Bilaga 3 – Exempel på fältdagbok

Tisdagen 13.11.2018:

De yngsta barnen håller på att bli påklädda för att gå ut till parken. Det är musiklekis idag på morgonen, så de äldre stannar inne. Det är igen liv i tamburen då barn hämtas av sina föräldrar samtidigt som Marika talar med föräldrar och tar kläder ner åt de yngre. Fyra stycken flickor hänger i henne och kramas. Marika har svårt att röra på sig och hon utbrister ”Nyt tytöt leikkimään piiriä” samtidigt som hon skuffar barnen åt den riktning som de andra äldre barnen leker.

Man ska börja klä på sig. Marika och Lisa sitter på golvet och klär på de yngsta, medan Daniel och Jakob ännu sitter vid frukostbordet och äter upp resten av sin sista gröt. När de har ätit leder daghemsbiträdet Max de energiska pojkarna in i tamburen och ber dem att ta inneskorna av sig. Daniel och Jakob lyssnar inte utan springer till legoleken. ”Pojat nyt tänne!” skriker Max och Marika. Marika stiger upp och hämtar pojkarna.

Barnen sitter framför Nico på en soffa och på golvet och lyssnar på honom när han förklarar vad de ska göra under rörelsestunden. När Nico har förklarat att barnen i par ska planera olika stationer till gymnastikbanan, delar han in barnen i par. Han delar barnen i flick- och pojkpar, genom att använda deras egennamn.

Barnen sitter i en halvcirkel och väntar på att en vuxen ska komma och förklara vad de ska göra under kommande rörelsestund. Det råder oro bland barnen och de har svårt att bestämma sig bredvid vem var och en vill sitta. Anna stiger upp och sätter sig bredvid Lotta, efter vilket Malin känner sig utanför och börjar gnälla. Den vuxna som hållit på med pappersarbeten lyfter upp blicken och säger, ”Anna nyt on aivan sama kenen kaverin vieressä istuu... Jos tästä tulee tytöt joku jokapäiväinen juttu, niin laitetaan aina tyttö-poika-istumajärjestys”.

”Älä viitsi huutaa Noora” säger Marika när Noora och Saga skrattar och tjuter när de går runt i tamburen. Samtidigt får pojkarna bygga en bana och hoppar runt den. (Är det de att de är i tamburen eller att flickor?)

Bilaga 4 – Exempel på transkribering av en videosekvens

Daghemmet Aspen, 1.11. Matsituation

Laura: Maito, maito, piimä.

(Laura ger muggarna åt barnen när de sitter vid matbordet. Hon tittar dem i ögonen och ler. Stella går från barn till barn och erbjuder ketchup på makaronilådan.)

Stella: Mites Kim?

(Hon böjer sig över Kim som nickar och tittar på henne. Stella sätter ketchup på hans mat.)

Stella: Ole hyvä, ja Elsa, ole hyvä.

(Hon frågar inte Elsa, men Elsa har tittat på när Stella satt ketchup åt Kim som sitter på hennes vänstra sida. Stella går från Elsa till Petra.)

Stella: Mites Petra? Otatko ketsuppia?

Petra: Jo!

(Hon studsar lite på sin stol.)

Stella: Kyllä kiitos... Noin ole hyvä. Entäs Anton?

Anton: Yök!

(Stella stannar för en kort stund med ketchupflaskan över Antons tallrik.)

Stella: Et halua.

(Sedan går förflyttar hon sig till flickan bredvid Anton.)

Stella: Mites Stina.

Stina: Ei.

Stella: Ei, tai ei kiitos.

(Sedan rätar hon upp sig, stänger ketchupen och går till matkärran för att hämta mat.)

My: Lisää maitoa!

Laura: Miten me My pyydetään kauniisti?

(Laura står vid matkärran och lyfter inte sin blick från salladsskålen.)

Emma Wegelius

Stella: Mitkä oli se sanat, muistatko?

(Stella tittar på My från matkärren. Laura går närmare My.)

Laura: Laura voi auttaa...

(Hon uttalar orden utan ljud och tittar nickande på My som möter hennes blick.)

My: Saisinko?

Laura: Saisinko!

(Hon ler och lyfter Mys mugg och fyller den.)

Petra: Lisää makaronilaatikko.

(Petra tittar på Stella som satt sig ner bredvid Kim vid matbordet.)

Stella: Lisää makaronilaatikko? Stella antaa. Muistatko sen pienen sanan?

Petra: Saisinko.

Stella: Aivan! Se on meidän taikasana.

(Hon ler och stiger upp från bordet och hämtar Petras tallrik och ger mera mat.)

Stina: Saisinko lisää ruokaa?

(Stella tittar på Stina och tar hennes tallrik efter att ha gett Petra tallriken tillbaka.

Sedan går hon tillbaka till sin egen tallrik.)

Kim: Lisää ruokaa!

(Han tittar på de vuxna som står vid matkärren och tar mat åt sig och sedan på Stella som kommit på hans vänstra sida. Stella märker Kim och lägger händerna på hans axlar och sänker sitt huvud.)

Stella: Halusitko lisää? Stella antaa.

(Hon lyfter hans tallrik och går för att hämta mera mat. Elsa sitter bredvid Kim och tittar efter den vuxna.)

Elsa: Lisää makaronilaatikkoo!

Sara: Hur ber du Elsa?

Tove: Elsa. Miten pyydetään?

(Tove kommer bakom Elsa och smeker henne på håret då hon går förbi. Elsa tittar på de vuxna och ser fundersam ut.)